



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Pensamiento subyacente y enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema de enseñanza reglada de Gabón

Minerva Maria Caro Muñoz

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (deposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autorita la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autorita la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (deposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (deposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORAT EN DIDÀCTICA DE LA
LLENGUA I LA LITERATURA

FACULTAT D'EDUCACIÓ

Pensamiento subyacente y
enseñanza del español como lengua
extranjera en el sistema de
enseñanza reglada de Gabón

Minerva Caro Muñoz

Director: Miquel Llobera i Cànaves

Barcelona, 2017

“Si me dieran a elegir entre buscar la verdad y encontrarla, elegiría buscar la verdad”.

Gotthold Ephraim Lessing

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado de un intenso periodo de trabajo y de implicación personal que me ha llevado por varios países, bastantes mudanzas, dos embarazos, dos alumbramientos, a través de los cuales he ido encontrado siempre ayuda y apoyo, sin los cuales no hubiese sido posible acabar este trabajo.

Mi primer agradecimiento no puede corresponder a otras personas que a los profesores que han participado en esta investigación. Sin su interés, su disponibilidad, su predisposición, su confianza, su tiempo y su verdadera amistad, este trabajo no sería lo que es. Ellos son los verdaderos autores de esta tesis.

Muy sinceramente le doy las gracias al director de esta tesis, Miquel Llobera, que con su experiencia, ha sabido orientarme en este sinuoso camino a lo largo de todos sus altibajos. Además es imposible agradecer todas sus sabias enseñanzas a través de las gratas conversaciones durante estos últimos años.

Muy especialmente agradezco a todos los alumnos y profesores de la ENS. A todos los alumnos que se prestaron a colaborar conmigo en mis innumerables consultas, los que compartieron sus puntos de vista constantemente, los que me enseñaron a comprender su cultura y que me estimularon a seguir mejorando. Gracias a Nadia, Christelle, Nadege, Carole, Jean de Dieu, Sally, Lenny, Gaelle, Judicaël, y más de los que podría nombrar. A los profesores con los que más conversaciones entablé durante esos intensos años en la ENS : Camille Ambassa, Eugénie Eyeang, Stéphanie Messakimove, Alexandre Moussmavou, Véronique Okome-Beka, Jean-Aimé Pambou y Gértrude. A mis compañeros de trabajo en el *Lycée Blaise Pascal de Libreville*, en especial a los profesores de español, Cyriaque, Carolina, Jenny, Marina, Julie; y a otros como Jean, por su bondad y generosidad. Dedico, además, un muy especial agradecimiento a Luis Martín, director del instituto Calasanz, por su dedicación en la educación de Gabón, por darme la oportunidad de colaborar en su importante misión y por su entrañable amistad. A mis actuales alumnos del Master a distancia por mantenerme activa en el estimulante mundo de ELE.

También es debido reconocer al MAEC y a la AECID que con su programa de lectorado me otorgaron la oportunidad de ser lectora dos veces, en Mauritania y en Gabón, dos experiencias profesionales y de vida inigualables. También agradezco el apoyo recibido por la Embajada de España en estos dos países.

En la UB quisiera expresar mi gratitud a todos los profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la literatura, en especial a los que en algún momento me facilitaron orientaciones muy valiosas en las memorias de máster y en el presente trabajo, como Juli Palou, Joan Perera y Joan-Tomàs Pujolà. También agradezco todas las enseñanzas y sabios consejos de las profesoras Vicenta González y Begoña Montmany, que han compartido su talento y su calidez humana. A Cristina Ballesteros por iniciarme en el mundo de las creencias.

Agradezco con especial cariño a mis compañeros de doctorado, Jaume y Guillermo, por compartir mucho de este camino, plagado de vicisitudes.

A todos mis buenos amigos en la distancia o en la cercanía. Gracias a Mireia y a Anna que han sabido escucharme y animarme cuando lo necesitaba. Gracias a MªÀngels, por estar siempre ahí. A mis buenas amigos que no se pierden a pesar de la distancia, Laura, Irene, Georgina. A mis amistades más recientes en Torroella, Magda, Antoine, por el aliento recibido; Jordina, por compartir mis inquietudes estas últimas tardes. A esas amistades hechas en el camino y que nunca se olvidan: Mar y Xavi, Rolande, Hans en Gabón; Carla Corsino, Carla Fernández-Durán, Alberto, Mar Jubero en Mauritania; Jean-François, Laure, Thomas, Beatriz y Andrés en la Réunion. Gracias a Jeanine por su fidelidad y a Flore por su ayuda en Gabón. Gracias a todos por el cariño recibido, gracias por dejarme compartir mis desánimos y comprender mis ausencias estos últimos tiempos.

Por último, la deuda más grande corresponde a mi familia: a mis padres, sin su ayuda, confianza, generosidad, apoyo, y paciencia, esto no sería posible. También a Isabel, por su ayuda constante; Saray, Alex, Francisco, Raúl. A Grégory, por acompañarme en esta aventura errante, por su cariño y ternura infatigables, por su comprensión y por aguantar mis quejas. A Nora y a Marion por regalarme cada día su amor. A ellos tres dedico este trabajo, porque cada una de estas líneas que ahora siguen ha robado este preciosismo tiempo que a ellos les corresponde.

ÍNDICE

ABREVIATURAS UTILIZADAS

INTRODUCCIÓN	1
--------------------	---

CAPÍTULO 1: CONTEXTO SOCIOCULTURAL	7
--	---

1.1.- LA EDUCACIÓN EN GABÓN.....	7
----------------------------------	---

1.2.-LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GABÓN	11
--	----

CAPÍTULO 2:ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	15
---------------------------------------	----

2.1. EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES DE LENGUA.....	15
--	----

2.1.1.- Desarrollo del estudio del pensamiento del profesor	17
---	----

2.1.2.- Terminología y definición conceptual.....	19
---	----

2.1.3.-Características y origen del pensamiento del profesor	22
--	----

2.1.4.- El pensamiento del profesor y la actuación docente.....	25
---	----

2.1.5.- Evolución del pensamiento del profesor	27
--	----

2.2.- VISIONES SOBRE LA NATURALEZA DE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN	30
---	----

2.2.1.- Las limitaciones de la lengua vista únicamente como sistema lingüístico	31
---	----

2.2.2.- El concepto de la lengua desde un punto de vista sociocultural	33
--	----

2.2.4.- La aproximación ecológica de la lengua.....	40
---	----

2.2.5.- La competencia comunicativa.....	41
--	----

2.3. - VISIONES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	45
---	----

2.3.1.- La enseñanza de lenguas en la educación reglada: principales cambios metodológicos.....	46
---	----

2.3.2- El enfoque comunicativo: el <i>MCER</i> y el <i>PCIC</i>	52
---	----

2.3.3.- El enfoque ecológico del aprendizaje y enseñanza de lenguas	57
---	----

2.3.4.- El discurso del aula: la interacción y el discurso del profesor.....	60
--	----

2.3.5- La estructura de la clase: rutinas y actividades de aprendizaje	64
--	----

2.3.6.- La interacción entre iguales	66
--	----

2.3.7.- El rol del profesor y de los alumnos y la relación entre profesor y alumnos.....	68
--	----

2.3.8.- Consideraciones sobre el error y la evaluación	71
--	----

2.4.-VISIONES SOBRE EL CONCEPTO DE CULTURA, LA INTERCULTURALIDAD Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA	73
---	----

2.4.1- El concepto de cultura y su integración en la enseñanza de lenguas	74
---	----

2.4.2.- La competencia sociocultural e intercultural.....	81
2.4.3.-La enseñanza de la cultura y la interculturalidad	87
2.5.- LA ADAPTACIÓN CURRICULAR Y METODOLÓGICA	98
2.5.1.- El currículo en la enseñanza de lenguas.....	98
2.5.2.- Hacia una enseñanza sensible al contexto.....	101
2.6.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	115
 CAPÍTULO 3: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	121
 CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	125
4.1.-PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL.....	126
4.2.-LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	128
4.3.-EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO Y LA APROXIMACIÓN ECOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	130
4.4.- INSTRUMENTOS DE GENERACIÓN DE DATOS.....	138
4.4.1.- La entrevista.....	139
4.4.2.-Las observaciones de clase	145
4.5.- PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	149
4.5.1- El análisis de las entrevistas	149
4.5.2- El análisis de las sesiones de clase	152
4.6.-DISEÑO Y DESARROLLO DE ESTA INVESTIGACIÓN	154
4.6.1.- Fases de la presente investigación.....	154
4.6.2.- La construcción del corpus: recogida y generación de datos	160
 CAPÍTULO 5: ANÁLIS DE LOS DATOS.....	163
5.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS PROCEDENTES DE LAS ENTREVISTAS.....	163
5.1.1.- Análisis de la entrevista al primer participante: Barthél.....	164
5.1.2. Análisis de la entrevista a la segunda participante: Raïssa	178
5.1.3.- Análisis de la entrevista a la tercera participante: Carla.....	200
5.1.4. Análisis de la entrevista al cuarto participante: Herman	213
5.1.5.- Análisis de la entrevista a la quinta participante: Annette	240
5.2.- ANÁLISIS DE LOS DATOS PROCEDENTES DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE.....	258
5.2.1.- Análisis de las clases del profesor Barthél	258
5.2.2.- Análisis de las sesiones de clase de la profesora Raïssa	275

5.2.3.- Análisis de las sesiones de clase de la profesora Carla	298
5.2.4.- Análisis de las sesiones de clase del profesor Herman	315
5.2.5.- Análisis de las sesiones de clase de la profesora Annette	338
CAPÍTULO 6: RESULTADOS	361
6.1.- CONCEPTO DE LENGUA	361
6.1.2.- El concepto de lengua en las clases observadas	364
6.2.- EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	365
6.2.1.- Creencias sobre la metodología, el currículo y los materiales didácticos.....	365
6.2.2.- La metodología, el currículo y el material didáctico en las sesiones de clase observadas	367
6.2.3.- El tratamiento de los elementos morfosintácticos, léxicos y fonéticos en las sesiones observadas	371
6.2.4.- Creencias sobre las destrezas lingüística, la participación y las interacciones	373
6.2.5.- Las destrezas lingüísticas, la participación y las interacciones en las sesiones de clase observadas	374
6.2.6.- Creencias sobre los roles de los alumnos, el profesor, la relación entre profesor y alumnos	376
6.2.7.- El rol de los alumnos, el profesor, la relación entre profesor y alumnos en las sesiones de clase observadas	377
6.2.8.- Las creencias en torno a la corrección, el tratamiento del error y la evaluación	378
6.2.9.- La corrección, el tratamiento del error y la evaluación en las sesiones de clase observadas	380
6.3.- LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y DE LA INTERCULTURALIDAD.....	380
6.3.1.- Creencias sobre el concepto de cultura y su enseñanza.....	381
6.3.2.- El concepto de cultura y su enseñanza en las sesiones de clase observadas	382
6.3.3.- Las creencias sobre la interculturalidad y la contextualización	383
6.3.4.- La interculturalidad y la contextualización en las sesiones de clase observadas	385
6.4.- LA EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO E INTRODUCCIÓN DE INNOVACIONES	386
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN	389
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES.....	411
BIBLIOGRAFÍA	419

ANEXO I: CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN.....	450
ANEXO II: ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS ENTREVISTAS	451
II.I.- Análisis interpretativo de la entrevista al profesor Barthél	451
II.II- Análisis interpretativo de la entrevista a la profesora Raïssa	472
II.III.- Análisis interpretativo de la entrevista a la profesora Carla	499
II.IV.- Análisis interpretativo de la entrevista al profesor Herman	516
II.V.- Análisis interpretativo de la entrevista a la profesora Annette.....	552
ANEXO III: TRANSCRIPCIÓN DE FRAGMENTOS SELECCIONADOS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE	574
III.I.- Transcripción fragmento de clase del profesor Barthél (26/02/2013)	574
III.II.- Transcripción de fragmento de sesión de clase del profesor Barthél (23/04/2013).....	579
III.III.- Transcripción de fragmento de clase de la profesora Raïssa (24/04/2013)	588
III.IV.- Transcripción de fragmento de sesión de clase de la profesora Raïssa (25/04/2013).....	594
III.V.- Transcripción de fragmento de sesión de clase de la profesora Carla (11/02/2012).....	599
III.VI.- Transcripción de fragmento de sesión de clase de la profesora Carla (25/02/2012).....	604
III.VII.- Transcripción de fragmento de sesión de clase del profesor Herman (25/10/2012)	610
III.VIII.- Transcripción de fragmento de sesión de clase del profesor Herman (31/10/2012).....	615
III.IX.- Transcripción de fragmento de sesión de clase de la profesora Annette (27/02/2013)	620
III.X.- Transcripción de fragmento de sesión de clase de la profesora Annette (23/04/2013)	626

ABREVIATURAS UTILIZADAS

AECID	Agencia española de cooperación internacional al de desarrollo
ASL	Adquisición de segundas lenguas
BAC	<i>Baccaléurat</i>
BEPC	<i>Brevet d'études du première cycle du second degré</i>
CAPES	<i>Certificat d'Aptitude au Professorat du deuxième cycle</i>
CAPC	<i>Certificat d'Aptitude au Professorat du collège</i>
ELE	Español lengua extranjera
ENS	<i>Ecole Normale Supérieure (Libreville, Gabón)</i>
IPN	<i>Institut Pédagogique National</i>
L1	Lengua uno
L2	Lengua dos
LE	Lengua extranjera
MEN	<i>Ministère d'Éducation nationale (Gabón)</i>
MCRE	<i>Marco común de referencia europeo para las lenguas</i>
PCIC	<i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i>

INTRODUCCIÓN

Muchas personas en España o en Europa no podrían situar Gabón en un mapa (yo tampoco tenía una idea clara antes de ir a vivir allí) y muy pocas podrían imaginar que en este país se enseña el español en su sistema de enseñanza secundaria obligatoria y que se sitúa en el número 11 en la lista de estados con más aprendices de esta lengua según la publicación *Español una lengua viva* del Instituto Cervantes del 2016. Este dato no nos puede dejar indiferentes y es una de las razones que motivan el deseo de dar a conocer este contexto educativo remoto y poco explorado en el panorama de investigación en el que se ha adoptado el sistema escolar francés sin una adaptación a las necesidades y las realidades locales, donde conviven varias etnias subyacentes con las diferencias veladas y unificadas por una lengua europea vehicular, como es el francés. Otra de las razones que nos anima a emprender esta investigación es el interés científico y personal de aumentar la comprensión de las formas en que se articula la enseñanza del español en esta cultura de enseñanza con la que he convivido durante seis años a través de las voces y acciones de los profesores, no siempre tenidas en cuenta en las investigaciones y en las publicaciones que desembocan estas investigaciones, ni en los programas de formación del profesorado.

Para caracterizar este contexto, en primer lugar, nos proponemos explorar las creencias y percepciones de los profesores de español sobre su concepto de lengua, su concepto de cultura y su relación con la lengua y la comunicación, así como sus percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, el análisis de las observaciones de las sesiones de clase nos permitirá analizar el grado de consistencia de las actuaciones docentes con sus declaraciones verbales que hacen estos profesores, y así como nos dará datos para crear un retrato rico de la cultura de aula en este entorno educativo de gran complejidad en que el francés se usa como única lengua vehicular y en que se superponen diferentes capas de identidad cultural tradicional que aparece como el común denominador de todos ellos, aunque esta a su vez presenta manifestaciones diferentes enraizadas en lenguas vernáculas y de las que muchos se sienten depositarios.

Este trabajo de tesis se enmarca en la línea de investigación del estudio del pensamiento de los profesores que sostiene que los docentes son sujetos activos que guían su conducta en función de sus propios propósitos y de sus propias ideas o percepciones de la realidad

(Jackson, 1968). Por lo tanto, el estudio del pensamiento de los profesores nos permite conocer mejor los procesos que tienen lugar en el aula, mucho de los cuales no son detectables directamente. Consideramos que las creencias y representaciones de las personas que están implicadas son altamente relevantes para comprender la vida interior de las aulas (Breen, 2001). Pensamos, asimismo, que el contexto sociocultural actúa como un condicionante muy destacable en la generación de creencias y en uno de los fundamentos de las actuaciones docentes, por lo que la cultura didáctica en la que viven los profesores constituye un marco de referencia para entender el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en el aula. Como indica Tudor (2001), la enseñanza de lenguas es una actividad cuya complejidad es a menudo subestimada. La investigación etnográfica se nos ofrece como el instrumento adecuado para comprender fenómenos y procesos sociales que se dan en las clases de idiomas desde la perspectiva de los implicados; y, en definitiva, para explorar la vida de las aulas. Hacemos un especial hincapié a los aspectos del contexto tomando una perspectiva ecológica. También consideramos que el proceso de investigación es dinámico y se va construyendo a través del contacto con los participantes, que permite que los datos vayan emergiendo.

La motivación para este trabajo surge de mi experiencia docente en dos países de África, Mauritania y Gabón, de mi curiosidad y de mi necesidad de entender con más rigor la cultura de aprendizaje y de enseñanza del español para mejorar mi trabajo como profesora y formadora. En primer lugar, coincidiendo con mis primeros pasos como profesora en un país extranjero, me surgió la necesidad de explorar a qué estaban acostumbrados los alumnos, qué esperaban de mí, cuáles eran los comportamientos habituales en sus aulas, etc. Asimismo, necesitaba encontrar una vía personal de enseñanza acorde con los nuevos enfoques didácticos y que a la vez se adaptaran al entorno sociocultural. El estudio de creencias se convirtió, así, en una forma de explorar este nuevo contexto de enseñanza y de indagar sobre la predisposición de los alumnos ante un cambio pedagógico. La realización de mi memoria de Máster *Las creencias de tres alumnos mauritanos de ELE ante una situación de cambio pedagógico* (Caro, 2010) me permitió constatar el interés del estudio de creencias para fomentar una cultura didáctica nueva y mediar con las variables culturales que nos ofrecen estos contextos alejados.

En Gabón, cuando inicié mi trabajo como formadora para los futuros profesores de español de secundaria, no veía ninguna incompatibilidad entre una enseñanza comunicativa sensible al contexto y una enseñanza tradicional, por lo que intenté persuadir a todos mis alumnos de enseñar según procedimientos comunicativos y en concreto a partir del enfoque por tareas. En ese momento no podía entender que no era tan simple como yo pretendía ni que esos procedimientos quedaban muy lejos de su cultura de enseñanza y de sus expectativas. También empecé a interesarme más específicamente por la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad, cuando empezaba a encontrar profesores de una alta competencia lingüística pero que cometían errores de adecuación a la situación comunicativa. Con la realización de la memoria para un segundo Máster titulada *Las creencias y actitudes de tres profesores de ELE en Gabón ante la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad* (Caro, 2011) inicié un estudio que me permitió constatar cómo los profesores articulan sus opiniones acerca de la enseñanza de la cultura. A partir de este trabajo pude comprobar la necesidad de introducir nociones más modernas de cultura y que la relacionen con la competencia comunicativa e intercultural, así como una conciencia mayor de la adecuación sociopragmática.

A continuación, decidí proseguir y desarrollar mi inquietud investigadora con la realización del presente estudio. Este trabajo se proponía continuar con la misma temática iniciada en dicha memoria de Máster y seguir indagando en las creencias en torno a la enseñanza de la cultura recogiendo más datos y complementándolo con datos observacionales. No obstante, con las primeras observaciones de las sesiones de clase nos percatamos junto al director de tesis de que los elementos culturales que acompañaban la enseñanza de la lengua no eran abundantes, por lo que decidimos reformular las preguntas de investigación y tomar una orientación más general sobre las creencias de los profesores, interesándonos por aspectos como la naturaleza de la lengua y sus visiones sobre la enseñanza.

El interés científico y social que justifica el presente estudio se relaciona con diferentes aspectos de la enseñanza de lengua que se han abordado más intensamente en los últimos años y con las transformaciones que están viviendo las sociedades actuales con los movimientos migratorios, las innovaciones tecnológicas, la circulación de discursos en los medios de comunicación, internet, el *marketing*, etc. de los diferentes grupos de influencia (Kramsch, 2011). Otro aspecto que nos parece relevante es que los profesores de lengua se han centrado particularmente en los errores lingüísticos, mientras que los errores culturales que pueden llevar a choques, malentendidos y desencuentros interculturales han sido poco tratados en las aulas de lengua. Además, no es necesario viajar para que las personas, y en concreto los adolescentes, entren en contacto tarde o temprano con representaciones de otras culturas a través de canales como la música, los medios de comunicación, las series, el turismo, la inmigración, etc. Esta es una de las razones de promover la enseñanza intercultural en el ámbito de la enseñanza de idiomas y en concreto en la enseñanza reglada obligatoria (Cortazzi y Jin, 1999:198), así como de una competencia simbólica capaz de interpretar críticamente la multiplicidad de discursos (Kramsch, 2011). El desarrollo de las competencias necesarias para poder establecer una comunicación intercultural eficiente se erigen como un nuevo reto educativo y una de los aspectos más difíciles de llevar a la práctica en las aulas. Por esa razón, explorar en un ámbito cultural concreto intentando ayudar el desarrollo lingüístico y cultural de los alumnos constituye un objeto de investigación notable, sobre todo en un sistema de educación secundaria, en que se inserta la enseñanza del español como lengua extranjera, en un momento concreto. Crear conocimiento sobre la enseñanza de ELE en las aulas de secundaria, es tal vez, uno de los aspectos más relevantes de este estudio, dada la escasez de trabajos centrados en la enseñanza secundaria reglada.

Para explorar las visiones de los profesores, que tienen un gran valor en sí para entender mejor como articulan su pensamiento y como estructuran su práctica, nos proponemos recabar datos mediante herramientas etnográficas que se ajustan a nuestros objetivos de investigación. Con el fin de tratar los datos vamos a intentar establecer un estado de la cuestión que nos permita organizar mejor nuestra búsqueda. Los diferentes marcos conceptuales y teóricos se van enriqueciendo y revisando constantemente con el avance de la investigación. Finalmente nos proponemos llegar a unas conclusiones acerca de los conceptos mencionados. A partir de ahí se pueden proponer nuevos aspectos para la formación y la actuación del profesorado que se desarrolle en este entorno.

El presente estudio se une a la fructífera línea de investigación acerca del pensamiento del profesor. Además se han llevado a cabo ya estudios sobre varios aspectos de este contexto escolar complejo y hemos podido detectar investigaciones de gran valor, a los que este

trabajo pretende sumarse.

Esta tesis doctoral se estructura en diez apartados, de los cuales el primero es la introducción, donde intentamos justificar el interés de emprender este trabajo de investigación y explicamos su génesis.

A continuación, nos parece pertinente presentar, en el capítulo uno, algunas informaciones esenciales sobre el contexto educativo de Gabón para poder situar esta investigación y poder comprender las problemáticas que se plantean en esta cultura de enseñanza y que intentamos esclarecer con el presente estudio. En este capítulo intentamos recoger puntos relevantes para la investigación sobre el sistema educativo en Gabón y sobre la inserción de la enseñanza del español.

El capítulo dos presenta el estado de la cuestión donde reunimos la bibliografía relevante y pertinente referente en primer lugar a la línea de estudio del pensamiento del profesor sobre la enseñanza de lengua. En segundo lugar, se abordan diferentes visiones acerca de la naturaleza de la lengua en sus dimensiones tanto formales como funcionales y comunicativas; así como se esboza la noción de competencia comunicativa. A continuación, exponemos diferentes enfoques metodológicos para enseñar la lengua en coherencia con las nociones antes mencionadas, terminando con la presentación de las obras de referencia del MCER y el PCIC. Después, dedicamos algunos apartados a aspectos sobre el discurso del aula, la interacción entre pares, los roles del profesor y de los alumnos y las consideraciones sobre el error y la evaluación. También consagramos un subapartado al concepto de cultura y su integración en la enseñanza de la lengua, así como el concepto de competencia intercultural y diferentes planteamientos para fomentarla en el aula. Finalmente repasamos algunos estudios dedicados a la adaptación curricular y metodológica.

En el capítulo tres formulamos las preguntas de investigación que nos hemos planteado, exponiendo los objetivos de investigación que justifican la metodología elegida.

El capítulo cuatro se centra en la metodología de investigación. En primer lugar trazamos brevemente los principios de la metodología cualitativa que sustentan este trabajo. En segundo lugar, describimos el enfoque de investigación etnográfica; nos referimos a la aplicación de este enfoque en el área de la investigación educativa; y justificamos la elección de estos procedimientos. En tercer lugar, describimos los instrumentos de recogida de datos que hemos adoptado en esta investigación. A continuación, exponemos los modelos y procedimientos escogidos para el análisis de los datos. Por último, documentamos detalladamente el diseño de la investigación, el proceso de construcción y de reconstrucción del mismo, con las diferentes fases de investigación, y el establecimiento del corpus definitivo que es el objeto de análisis.

El capítulo siguiente está dedicado al análisis de los datos, que se divide en dos partes. Por un lado, realizamos el análisis en profundidad de las declaraciones de cada uno de los cinco profesores entrevistados incluyendo los fragmentos pertinentes siguiendo los principios expuestos en el capítulo anterior. Al inicio del análisis de cada entrevista incluimos informaciones sobre el profesor y el contexto de la entrevista. Por otro lado, procedemos al análisis e interpretación de los datos que nos proporcionan las sesiones de clase objeto de estudio.

Una vez analizados los datos, en el capítulo seis, reunimos los resultados obtenidos a través de diferentes tablas que proporcionan una lectura esquemática de los hallazgos y que permite comparar las creencias y las actuaciones de los profesores colaboradores. Estas tablas son comentadas para facilitar una visión general de estos resultados y constituye una primera discusión de estos.

En el capítulo consagrado a la discusión, interpretamos los principales hallazgos en torno al pensamiento de los profesores de español en este contexto educativo y la consistencia con sus prácticas. Este capítulo nos permite relacionar los resultados con el estado de la cuestión elaborado para esta tesis doctoral.

En el capítulo de conclusiones damos respuesta a la preguntas de investigación cerrando el círculo de comprensión y planteamos algunas posibilidades de futuras investigaciones.

Por fin, el último apartado constituye la bibliografía que aparece a lo largo del trabajo de investigación.

En los anexos recogemos en primer lugar el código de transcripción adaptado del grupo PLURAL; en segundo lugar, las transcripciones de las cinco entrevistas con su correspondiente interpretación; por último, los fragmentos seleccionados para la transcripción de las sesiones de clase junto a su interpretación lineal.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO SOCIOCULTURAL

En este capítulo se exponen brevemente algunas informaciones relevantes sobre la educación en general en Gabón, depositaria de la herencia colonial francesa, al igual que la mayoría de países del continente africano con sus respectivas colonias. Se traza un breve resumen de las andaduras del sistema escolar desde la colonización hasta la actualidad. En el segundo apartado (1.2) nos centramos en la enseñanza del español en este contexto, haciendo referencia a otros países africanos donde también se imparte el español siguiendo el modelo francés.

1.1.- LA EDUCACIÓN EN GABÓN

Como en la mayoría de antiguas colonias francesas, la escuela gabonesa sigue el modelo educativo francés, del cual tiene dificultades para deslindarse (Okome-Beka, 2007:1). Los sistemas educativos fueron instaurados sin tener en cuenta las realidades y las necesidades locales en lo que concierne a los contenidos curriculares y a las metodologías. Eso hace que muchos países de África siguen siendo muy dependientes lingüísticamente y culturalmente de las antiguas colonias. Como veremos, eso ha implicado, entre otros problemas, la falta de adaptación de los programas, la ineficacia de las metodologías, así como dificultades para fomentar las lenguas locales. A ello se han sumado las dificultades económicas, más o menos pronunciadas según el país, que han causado problemas como las deficiencias en la formación del profesorado, la falta de aulas y de recursos materiales.

La escuela en Gabón se inicia durante el periodo colonial y tenía el fin primordial de “civilizar”, “afrancesar” y formar a la élite colonial (Nguema Endamne, 2011:26), con el propósito esencial de erradicar la sociedad tribal para hacer que las poblaciones indígenas accedieran a un nivel de “civilización”. Aunque muchos intelectuales europeos o americanos

se opusieron a esta ideología, la colonización se basó en las ideas sostenidas por los primeros antropólogos y misioneros que confirmaban a través de sus escritos que las sociedades tradicionales se caracterizan por su organización arcaica, que debía ser erradicada por la colonización. La escuela colonial francesa, si bien empleaba en un principio las lenguas locales y la francesa, con el decreto de 1883, el francés se impuso como lengua de la enseñanza, siguiendo el principio de asimilación (Nguema Endamne, 2011:27). Por último, la educación no se orientaba a todas las capas sociales, sino a la minoría que establecía relaciones con la administración colonial. Así pues, la escuela colonial respondía a objetivos de asimilación y no de reconocimiento del patrimonio cultural gabonés:

“L'école gabonaise telle qu'initiée au départ avait pour but essentiel de former les cadres assimilés. Elle obéissait ainsi aux seules aspirations du colonisateur, dont le souci n'était pas la mise en valeur du patrimoine culturel gabonais.” (Seminario de Luto, 2005, recogido en Okome-Beka, 2007:131).

Con la descolonización, los países africanos se enfrentaban ante el urgente desafío de construir una escuela poscolonial, para lo que tenderán al mimetismo hacia la antigua colonia debido a la precipitación, no solo en lo educativo, sino en muchos otros ámbitos de la construcción de los estados (Nguema Endamne, 2011). Después de las independencias, los países africanos tienen la voluntad de escolarizar gratuitamente a todos los niños (la llamada “escuela para todos”), con la idea de que esta era la clave para construir la unidad nacional, la igualdad de oportunidades, el desarrollo y el crecimiento económico.

En los años posteriores a la independencia, gracias a una coyuntura económica positiva con el descubrimiento del petróleo en Gabón, se promovió la escolarización masiva y la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. Estas orientaciones políticas influyeron en la constitución del joven estado que quería dirigirse hacia la modernidad tomando la escuela como el antídoto para solucionar los problemas sociales y económicos. Así, las autoridades gabonesas invirtieron de forma importante en la educación, con la construcción de escuelas, la concesión de becas en la educación secundaria por el rendimiento escolar, la formación de profesores y la contratación de profesores dentro del país y procedentes del extranjero (sobre todo de otros países africanos); y así como con el envío de estudiantes a otros países de África, Europa o América para completar los estudios. Los asuntos educativos ocuparon el centro de los discursos políticos y fue considerable también el esfuerzo dirigido hacia educación de las chicas.

A partir de mitades de la década de los 80 una crisis económica internacional afectó Gabón, lo que se tradujo en una disminución de las inversiones públicas y por lo tanto del presupuesto para la educación. El FMI promovió una reestructuración drástica de reducción de los gastos públicos, que coincidió con una ola de protestas sociales, lo que favoreció la apertura del país y la consiguiente democratización, después de una década del llamado monopartido.

Las consecuencias de esta reestructuración de los gastos públicos causaron una disminución de aulas de clase, lo que conllevó el aumento masivo de alumnos por aula, problema que aún persiste en la actualidad. No afectó tanto en el interior del país, sobre todo debido al éxodo rural. Otros problemas que se señalan en el contexto escolar gabonés

son la falta de rendimiento, una falta de escolarización (aunque menor que en otros países de África); una formación insuficiente de los profesores y maestros (sobre todo de estos últimos); resultados negativos en los exámenes finales como el *Brevet d'études du premier cycle du second degré (BEPC)* o el *Baccaléaurat (BAC)*; clases masificadas; falta de recursos audiovisuales; etc. (Nguema Endamne, 2011:19). Asimismo, las reducciones en la educación implicaron un empobrecimiento de las condiciones de trabajo de los profesores, que empezaron a movilizarse en protestas y huelgas y a organizarse en sindicatos, lo que provocó algunos años escolares que acabaron con aprobados generales, dada las largas huelgas de profesores, sobre todo en la enseñanza superior.

En la actualidad, la enseñanza en Gabón sigue arrastrando las consecuencias de los problemas que empezaron en los años 80, a pesar de los esfuerzos realizados por el gobierno gabonés, que continúa invirtiendo en educación de forma considerable, sobre todo si lo comparamos con otros países de África. Aún así, la escuela gabonesa adolece de los problemas similares señalados antes. Todo ello desemboca en movimientos de protesta y huelgas de enseñantes, muy significativos en el curso 2014-2015. A ello podemos añadir la falta de indicaciones curriculares que introduzcan planteamientos actuales sobre la didáctica de muchas asignaturas (Ngumibi, 2005); y la falta de manuales adaptados en la mayoría de ellas. Los problemas endémicos que afectan a la enseñanza en Gabón han favorecido la proliferación de escuelas privadas que intentan paliar sobre todo los inconvenientes relacionados con el elevado número de alumnos por clase. En estas instituciones intervienen profesores funcionarios para obtener un sobresueldo y otros profesores que están completando sus estudios. Siguen las mismas directrices que las instituciones públicas para garantizar la preparación a los exámenes finales.

En los últimos años, a la par que otros países de África, Gabón ha emprendido reformas para mejorar la enseñanza. Algunos países han favorecido reformas curriculares que incluían enfoques por competencias, con la voluntad de acercar la educación al mundo profesional y también siguiendo movimientos de reformas escolares de escala internacional. No obstante, muchos autores indican que tales reformas no han tenido suficientemente en cuenta los contextos institucionales ni los profesores han recibido la formación necesaria (Hima, 2012). Es más, algunos estudiosos como Nguema Endamne (2011), en el caso de la enseñanza primaria en Gabón, se muestran escépticos ante estos nuevos enfoques ya que les parece esconder una bajada de nivel de instrucción más que una mejora, si bien el enfoque por competencias ha sido bien implantado en Gabón con una formación previa de los profesores y un seguimiento por parte de organismos internacionales. Por otro lado, las reformas educativas que se dirigían hacia una vocación mucho más técnica que encajase con la educación indígena y más relevante para las necesidades de la sociedad, ha encontrado grandes opositores al ser consideradas como una disminución de los niveles educativos (Opoku-Amankwa, 2009).

La enseñanza en Gabón se organiza de forma muy parecida a la francesa. Despues de la educación primaria obligatoria (de los 6 a los 12 años), los alumnos realizan un examen de acceso a la enseñanza secundaria. Esta se extiende desde *sixième* hasta *terminale*, siendo la enseñanza obligatoria hasta 16 años. Se divide en el primer ciclo (*collège*, que incluye las clases de *sixième*, *cinquième*, *quatrième* y *troisième*) y el segundo ciclo (*lycée*, con las clases de *seconde*, *première* y *terminale*). Como se puede observar tanto la nomenclatura como la estructura son idénticas a las estructuras de la educación francesa.

La enseñanza se imparte enteramente en francés, lengua oficial del estado, escogida por las autoridades gabonesas para garantizar la intercomprensión entre los grupos étnicos y la unidad nacional. En el artículo 2 de la Constitución se define la lengua francesa como lengua de trabajo y también se especifica su papel como herramienta para promover y proteger las lenguas nacionales. Además, como en muchos otros estados africanos, persiste todavía la creencia de que las lenguas coloniales como el inglés o el francés son las lenguas del progreso y la modernidad (Opoku-Amankwa, 2009). El francés además actúa como mediadora o filtro en el aprendizaje del castellano como vemos en las constantes interferencias con el francés y con las opiniones de los alumnos acerca del español, que consideran el español como una “desviación” del francés.

Como muchos países en África subsahariana Gabón es un país multilingüe y multiétnico, sin embargo el uso del francés como lengua de instrucción y el fuerte éxodo rural mencionado más arriba, hace que las lenguas vernáculas hayan perdido bastante vitalidad. En las concentraciones urbanas la lengua de integración es el francés y predomina en la mayoría de ámbitos de la vida cotidiana, como la familia, el mercado, el hospital, el trabajo, etc. (Idiata, 2005:37). Todas las lenguas gabonesas experimentan un gran retroceso en número de hablantes y se usa cada vez menos en la esfera cotidiana y aún menos en la pública. Solo algunas lenguas presentan una buena salud como el fang, el punú, el myené, el nzebi; muchas lenguas minoritarias sobreviven, pero el escaso crecimiento demográfico hace que la mayoría de lenguas se pierdan rápidamente. El número de jóvenes que utilizan el francés como lengua materna crece cada vez más tanto en la capital del país como en las capitales provinciales como Oyem, Port-Gentil, Lambarené, Franceville, etc. (Messakimove, 2009; Ngou-Mve, 2014). El francés, usado como lengua franca, se modifica con muchos ingredientes creolizantes –por ejemplo, denominación de animales con el vocabulario del francés corriente en el hexágono, pero no incluibles en el uso corriente de este ítem léxico-. (Caro, 2011).

Muchos especialistas lamentan que los gobiernos no lleven a cabo verdaderas políticas lingüísticas que fomenten las lenguas locales y también denuncian que la pérdida de las lenguas supone una expropiación de su herencia cultural. Busia (1964: 31–3, citado en Opoku-Amankwa, 2009) recomienda que la educación debería estar enraizada en su propia herencia cultural y en sus valores, así como debería tener relevancia para sus sociedades.

Es más, estas capas culturales y lingüísticas que de alguna manera acompañan la enseñanza del español en el sistema de enseñanza reglada, que no tiene las lenguas propias como lengua de instrucción sino que pasan por lenguas de mucho más amplio espectro, es un fenómeno mucho más vasto y al que se ha prestado poca atención.

1.2.-LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GABÓN

La enseñanza del español en Gabón no se relaciona por la proximidad de Guinea Ecuatorial ni por la presencia de hispanohablantes procedentes de este país; sino que la lengua española se imparte como lengua extranjera en la enseñanza secundaria (a partir del tercer año del primer ciclo hasta el final del segundo ciclo) y se extiende hasta el doctorado en la enseñanza superior (la universidad Omar Bongo y en la Escuela Normal Superior, ENS), ya que el sistema educativo gabonés se inspiró directamente del francés (Avome Mba, 2004:70). El español se enseña también en numerosos centros públicos o privados o otras instituciones de educación superior, como por ejemplo, escuelas de comercio (Ngou-Mve, 2014).

En cuanto al estatuto de la lengua española, durante mucho tiempo ha sido considerado como una lengua de poco prestigio en comparación con el inglés, debido a la gran presencia de inmigrantes de Guinea Ecuatorial, -hasta hace algunos años el país vecino pobre- y que ejercían, junto a un elevado número de inmigrantes de otros países de África, sobre todo de África del oeste (Senegal, Malí, Burkina Faso, Togo, Benín, etc.) o Camerún, pequeños trabajos que los gaboneses no suelen desempeñar. El inglés constituye una lengua de prestigio y atractiva para los alumnos gaboneses dado el poder ejercido por el mundo anglosajón en el ámbito económico, político, militar y cultural (Eyeang, 1997a; Okome-Beka, 2007). La imagen del español ha ido mejorando a lo largo de los años con el crecimiento económico de Guinea Ecuatorial después del inicio de la explotación del petróleo y también se debe a una mayor protagonismo de España y del mundo hispánico en la esfera internacional.

El sistema educativo gabonés, al igual que el francés, da la posibilidad a los alumnos de elegir una segunda lengua extranjera a partir del tercer curso de secundaria (*quatrième*; alumnos de unos 13 años) hasta el último año del segundo ciclo (*terminale*), lo que supone cinco años de enseñanza para una segunda lengua extranjera (*langue vivante*). En teoría se elige entre el español, el alemán, el italiano o el árabe (las mismas ofertadas en la enseñanza francesa); aunque estas últimas opciones existen solo en algunos centros de Libreville. En la capital, así como en las otras ciudades y pueblos, el español es la lengua extranjera más estudiada después del inglés. Hay que señalar también que los últimos años de secundaria no todas las filiales se estudia el español, así en el bachillerato científico solo se estudia y se examinan en el examen del *BAC* de una lengua extranjera, tal como se venía haciendo en Francia.

Existen dos instituciones que regulan la enseñanza del español en la etapa secundaria que dependen del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por una parte hay la Inspección General de Pedagogía (IGP), la entidad que se encarga del control y la evaluación del docente, así como de la aplicación del programa; por otra parte, encontramos el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), que tiene como misión la investigación aplicada sobre las diferentes materias impartidas en la enseñanza secundaria reglada (Avome Mba, 2004:70). El Departamento de Español del Ministerio de Educación gabonés dispone de seis consejeros pedagógicos y cuatro inspectores. No obstante, hay que señalar que solo un inspector y cuatro consejeros llevan a cabo misiones de asesoramiento; el resto se ocupa de tareas administrativas.

Estos organismos se encargan de garantizar la organización de talleres, seminarios o conferencias que contribuyen a la formación continua de los profesores. También son los responsables de la elaboración de documentos oficiales; la renovación de los contenidos temáticos de los programas cada dos años; así como de cualquier iniciativa de renovación y de diseño de material adaptado.

La enseñanza del español está sujeta, pues, a las instrucciones oficiales del IPN, que se inspiran en los programas de español franceses, para poder garantizar el reconocimiento de los títulos de enseñanza gaboneses en Francia. Se han llevado a cabo algunas reformas -a la par que las modificaciones de los programas de español en Francia-, así como se han iniciado algunas renovaciones de los programas para adaptarlos a las realidades de Gabón.

El Instituto Pedagógico Nacional publicó en 1995 la *Lettre d'orientation* para la enseñanza del español. Este documento curricular señala tres objetivos principales en el aprendizaje de la lengua española: lo lingüístico, lo comunicativo, lo cultural; y, apunta claramente al alumno como el centro del aprendizaje, proponiendo el análisis de las necesidades de los estudiantes y la adaptación de la enseñanza (MEN, 1995:6). Estos tres objetivos se promueven mediante el uso del comentario de texto, que constituye la base para que el alumno aprenda a utilizar correctamente el léxico y la morfología y la sintaxis, así como para aprender los conocimientos que le permiten acceder al mundo hispánico. Además exhortan al uso de la llamada *progression* (un planteamiento curricular que traza una sucesión de experiencias de aprendizaje) y la "ficha pedagógica" (que se trata de un esquema de clase que todos los profesores deben seguir basado en el comentario de texto, a partir del cual se tratan elementos léxico, paradigmáticos y sintomáticos en el llamado "apunte gramatical"). Por tanto se trata de una enseñanza altamente dirigida, que reducen las iniciativas de los profesores. También en otras asignaturas se constata la falta de libertad de los profesores de secundaria que deben adaptarse a la metodología imperante y ello constituye una condición para poder optar a la promoción como funcionarios, como nos señala Nguimbi (2009) sobre la asignatura de francés.

El IPN recomienda el empleo de la colección de manuales *Horizontes* como libro de referencia para las clases de español. Este es adquirido por el profesor que proporciona fotocopias a los alumnos, los cuales no suelen comprar ningún manual de español. Se trata de un libro de texto establecido y elaborado por el Ministerio de Educación de Costa de Marfil, aunque los autores no figuran expresamente (Benítez y Konan, 2010:256). Como indica Djandué (2012b) estos libros aparecieron en la década de los 90 ante la preocupación de aplicar una nueva pedagogía por objetivos y para poner fin a una tradición de libros de texto procedentes de Francia y con la necesidad de adaptar los contenidos a las realidades locales.

Existe un manual para cada curso en que se imparte el español, es decir, para *quatrième*, *troisième*, *seconde*, *première* y *terminale*. Los libros incluyen instrucciones en español y en francés, y van abandonando esta última lengua a favor del español conforme se sube de nivel. Según se explica en su introducción, *Horizontes* sigue el método grammatical y comunicativo, con unidades que vienen encabezadas por un texto, a lo que siguen unas preguntas de comprensión lectora y el trabajo de un aspecto grammatical extraído del texto. Luego se incluye un apartado en que se anima a los alumnos a practicar los elementos lingüísticos en pareja y después en grupos. En cuanto al contenido cultural se recurre

frecuentemente a clichés del mundo hispánico, a veces desfasados; y a menudo también se incluyen contenidos sobre las realidades africanas, arguyendo que eso facilita la comprensión de los alumnos. Hay que destacar que estos manuales no ofrecen una visión negativa de España como podemos encontrar en los manuales de origen francés de los años 80, muy centrados en la parte rural (Djandué, 2012b).

En cuanto a los profesores que actúan en el contexto escolar gabonés, son en el mayor caso funcionarios de origen gabonés que después de ser seleccionados mediante un concurso han completado dos años de formación inicial (CAPC para el primer ciclo y CAPES para el segundo ciclo) en la Escuela Normal Superior (ENS), creada en 1971. No se tiene noticias de enseñantes de origen guineano. Sin embargo, se ha constatado la presencia de profesores de otros países de África, formados en sus países de origen o en Francia y reclutados por la administración gabonesa para ejercer como profesores de español, sobre todo en los años 70 y 80, cuando Gabón no podía satisfacer las necesidades de personal de enseñantes preparados.

El Departamento de español de la ENS cuenta con más de una docena de docentes con titulación doctoral, la mayor parte en universidades francesas con tesis sobre la literatura o la historia de España o Latinoamérica y sin una formación específica para la enseñanza del español. Como observa Ngou-Mve, 2014: "Muy pocos de ellos han residido en Guinea Ecuatorial, en España o en Hispanoamérica, por lo que su expresión en lengua española carece de fluidez en muchos casos. No obstante, paradójicamente, son ellos los que deben transformar el español en una lengua de enseñanza, a pesar de que su verdadero perfil es el de investigadores especializados en España e Hispanoamérica." Por otro lado, la Escuela Normal también se ha beneficiado de la presencia de lectores de español de la Agencia española de cooperación y desarrollo (AECID) desde 1983 hasta 2002 (dos lectores hasta 1996), con una interrupción desde 2002 hasta el 2009. La investigadora de este estudio fue lectora desde 2009 hasta 2012.

Como consecuencia del perfil de profesores de la ENS, las asignaturas sobre la didáctica de ELE tienen poca carga lectiva. La mayoría de asignaturas son de literatura (española y latinoamericana) y "civilización" (española y latinoamericana, que se refiere a la cultura didáctica de Gabón a aspectos históricos y también puede incluir política, geografía, etc.,) junto a otras asignaturas denominadas "taller de gramática" o "taller de teatro". Los alumnos-profesores también realizan varias asignaturas de pedagogía en general y de introducción a la investigación educativa para los alumnos de CAPES. Los futuros profesores gaboneses realizan una estancia de 6 meses en la universidad de Salamanca el primer año de formación. Ahí los futuros profesores siguen un programa de formación solicitado por la misma ENS en que predominan las clases de lengua, cultura general y una parte de didáctica; también realizan unas prácticas. Sobre este período formativo y la experiencia de vivir en España, los alumnos reconocen aumentar sobre todo su nivel lingüístico más que su competencia sociocultural, como hemos constatado a través de algunos cuestionarios realizados durante el período como lectora en la ENS.

Como han señalado otras investigaciones en el ámbito de ELE en África, como el artículo de Sossouvi (2009) sobre Benín, el de Benítez y Konan (2010) o los trabajos de Djandué (2012a, 2012b) sobre Costa de Marfil, el aprendizaje del español en la enseñanza secundaria en Gabón está influido por el hecho de que esta lengua no desempeña un papel

significativo en la vida diaria de los alumnos. La exposición de estos al español se limita a las horas lectivas de clase (normalmente, tres horas semanales) en un contexto institucional, en que pocas veces se propician necesidades de comunicación reales. Asimismo factores como la escasez de materiales didácticos adecuados, el número elevado de alumnos por clase, la falta de una política de promoción del español y la extrema formalidad del contexto de aprendizaje del español dificultan el uso de métodos de orientación comunicativa (Sossouvi 2009: 321).

La falta de recursos y medios materiales, los grupos numerosos -hechos a los que los profesores aluden con frecuencia en las entrevistas realizadas- crean una serie de problemas y de dificultades a los que tanto alumnos y profesores deben hacer frente (Mesakimove, 2009:4). Asimismo, las condiciones económicas de los profesores, cuyo salario puede ser limitado en Gabón, dado el elevado coste de la vida, al ser un país poco industrializado y dependiente por tanto de la importación de muchos bienes de consumo, pueden afectar la motivación de estos, y por lo tanto influir negativamente en la calidad de la enseñanza.

CAPÍTULO 2: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo realizamos una revisión de la bibliografía más relevante para el estudio que nos proponemos. Intentamos recoger los constructos teóricos relacionados con la línea de investigación que se ocupa de estudiar el pensamiento de los profesores de lengua (2.1); a continuación, exponemos diferentes aproximaciones al concepto de lengua y la comunicación (2.2). En el apartado 2.3. abordamos diferentes aspectos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y las posiciones ante las diferentes aproximaciones, incluyendo ciertas cuestiones sobre el discurso del aula. Asimismo, dedicamos el apartado 2.4. a algunas concepciones de la cultura, el concepto de interculturalidad y su integración en la enseñanza de la lengua. El siguiente apartado (2.5) se centra en la adaptación curricular y metodológica, haciendo hincapié en algunos estudios que se interesan por una enseñanza sensible al contexto. Por último, delineamos algunos aspectos sobre la formación del profesorado (2.6).

2.1. EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES DE LENGUA

“Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En

ellas “vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la “idea” de esa cosa, sino que simplemente, “contamos con ella”.

José Ortega y Gasset (1940)

En esta primera parte del estado de la cuestión se van a presentar las bases teóricas constituidas por el estudio del pensamiento del profesor, una línea de investigación bastante fecunda en el ámbito educativo. Se esbozará la naturaleza de la investigación sobre el pensamiento del profesor y sus raíces (2.1.1); la variedad terminológica que se ha ido generando y las diferentes definiciones, entre las cuales adoptamos el constructo de SRC (saberes, representaciones y creencias) (2.1.2); veremos, asimismo, las características y el origen del sistema de creencias (2.1.3); a continuación dedicamos el apartado 2.1.4. a las coincidencias y tensiones entre creencias y práctica docente; y, por último, en el apartado 2.1.5. tratamos la evolución del pensamiento del profesor.

Como ya señaló Ortega y Gasset (1940) las creencias constituyen la herencia que recibimos a veces inconscientemente de la tradición cultural que nos guían de forma eficaz en el mundo físico y social con supuestos profundamente anclados socialmente y aceptados, sin los cuales la vida en comunidad sería imposible. En el campo concreto de la educación, nos proporcionan las representaciones necesarias para organizar la enseñanza y el aprendizaje. Los profesores y los alumnos tienen ideas o teorías intensamente asumidas, que no siempre corresponden con una formación pedagógica y que rigen las acciones y decisiones que toman.

El estudio de creencias analiza el sistema cognitivo de los profesores o de los alumnos y considera a estos como agentes reflexivos que actúan y toman decisiones en función de sus propias ideas, como medio para explorar el espacio social del aula. Se trata de sistemas de significación formados por elementos afectivos y cognitivos que se van construyendo a lo largo de las experiencias y componen el bagaje con el cual los profesores y los alumnos llegan a clase y mediante el cual gestionan y controlan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las ideaciones y las expectativas sobre la enseñanza y el aprendizaje son una variable de gran importancia para el éxito del aprendizaje ya que condicionan la implicación y la motivación personal de los actores en dicho proceso. Los conocimientos se van filtrando y construyendo mediante las creencias y determinan el comportamiento de los individuos.

Por otro lado, el estudio del pensamiento de los profesores da la oportunidad de escuchar las voces “escondidas” de los profesores para comprender lo que ocurre en las aulas (Elbaz, 1991). Anteriormente, el paradigma proceso-resultado, ligado a la psicología conductista, no prestaba atención a las creencias de los profesores. Frente a este se desarrolla el paradigma del pensamiento del profesor que considera al docente como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, juzga, tiene creencias y genera rutinas propias en su actuación docente (Clark y Peterson, 1990). Woods (1996) señala la prioridad de que se les

permite hablar de los procesos de los que son protagonistas; lo que implica “considerar a los docentes menos como objetos y sujetos de un estudio, y más como personas que tienen algo que decir que merece la pena por propio derecho” (1996:151).

El estudio de creencias permite detectar las problemáticas y la complejidad de un sistema educativo en sus relaciones interpersonales (Ecalle 1998:5). Como sostiene Nunan, las interacciones y eventos que tienen lugar en una clase se supeditan al pensamiento a veces implícito de los profesores que conforman una cierta cultura de clase. Sin explorar el pensamiento del profesor, no es posible comprender lo que pasa en las clases y la mayoría de hechos pueden carecer de sentido para el observador extranjero (1996:44). Asimismo, a partir de la toma de conciencia de sus propias creencias los docentes podrán acercarse a nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en un contexto de formación del profesorado y negociar y construir un programa de actuación en el aula. En nuestro estudio nos proponemos investigar las ideas que poseen los profesores sobre la lengua, el proceso de enseñanza y aprendizaje, las formas de evaluar, los roles del profesor y del alumno, el concepto de cultura, etc., como medio de penetrar en el contexto complejo educativo de Gabón.

2.1.1.- Desarrollo del estudio del pensamiento del profesor

“No conseguir escuchar la voz del maestro supone no comprender su enseñanza”
Hargreaves (1991)

Algunos autores coinciden en señalar como punto de partida de la investigación del pensamiento de los actores del aula a Jackson con su libro *Life in classrooms* (1968). Este autor señala que la práctica y el pensamiento de los propios profesores no se consideraban importantes y se ignoraba su valor como fuente de conocimiento, reduciéndolo a la esfera de lo privado. En cambio, el investigador señala la necesidad de tomar conciencia de que los profesores y los alumnos son agentes activos que reflexionan y que adaptan o rechazan teorías cuando se enfrentan al proceso de aprendizaje. Hace hincapié en la reflexión como dimensión esencial que subyace en todo tipo de acción práctica. Se inicia, así, un cambio de paradigma para dar paso a una nueva concepción del pensamiento de profesores y alumnos que constituye la base para interpretar e interactuar con el contexto. A partir de ahí empieza a construirse una tradición de investigación que ha ido proliferando y consolidándose hasta hoy en día.

En los años 60 las investigaciones se centraban en el estudio de los comportamientos efectivos de los profesores. A partir de los años 70 esta línea empieza a cuestionarse y se toma conciencia del rol fundamental de la vida mental de los profesores en la actuación docente. Un punto decisivo en el desarrollo de este campo de investigación fue el Congreso

del Instituto Nacional de Educación de Estados Unidos que se reunió en 1975. En su informe concluyeron que:

"it is obvious that what teachers do is directed in no small measure by what they think....To the extent that observed or intended teaching behaviour is "thoughtless", it makes no use of the human teacher's most unique attributes. In so doing, it becomes mechanical and might well be done by a machine. If, however, teaching is done and, in all likelihood, will continue to be done by human teachers, the question of relationships between thought and action becomes crucial". (National Institute of Education, 1975: 1, citado en Borg, 2003).

Borg (2003:82) señala la década de los noventa como el periodo de consolidación de los estudios de conocimientos del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje; y, precisa que en los años noventa aparecen las obras principales sobre la cognición del profesor en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Siguiendo a Cambra (2003:204), el crecimiento de este dominio de la investigación educativa se relaciona con diferentes factores. Entre ellos destacamos el cambio de concepción del trabajo de profesor y especialmente el reconocimiento de la naturaleza de la profesionalidad del docente en las investigaciones que tienen como objetivo el desarrollo profesional del docente o un cambio didáctico.

Asimismo el crecimiento de esta línea de investigación es tributario del desarrollo de la psicología cognitiva, por una parte; por otra, del cambio de paradigma de la investigación educativa; y así como de la consolidación de la etnografía en la educación que señala el lugar central del contexto y las culturas de aprendizaje. Los factores contextuales desempeñan un importante rol, que debe ser tenido en cuenta en la implementación de cambios pedagógicos (Holliday, 1994, 2005). Según Cambra (2003) también fueron importantes los estudios de Labov (1976), quien señala que las prácticas docentes no son el mero reflejo de las creencias sino que es necesario estudiar ambos aspectos.

Hay que destacar además el desarrollo en el campo de la psicología social de los estudios sobre las representaciones sociales que señalan la incidencia de los factores colectivos en las actitudes y en la motivación (Jodelet, 1984; Moscovici, 1976; etc.)

En cuanto a las reformas educativas, se fueron constatando que muchas de las innovaciones fracasaban debido a factores como las limitaciones de la formación, la falta de apoyo institucional, la insuficiente información dirigida a los padres, la escasez de los medios, así como las dificultades de los profesores para incorporar novedades pedagógicas. Se apunta, así, a la necesidad de que los profesores se impliquen en todo cambio pedagógico (junto a los otros poderes mencionados) y de que sean capaces de reflexionar sobre sus propias convicciones, ideas, etc. sobre la enseñanza. (Ballesteros, 2000; Fullan, 2002)

2.1.2.- Terminología y definición conceptual

Desde los inicios de la investigación sobre el pensamiento del profesor, se produjo una enorme expansión teórica con una profusión terminológica y conceptual, sobre todo en el contexto anglosajón. En los años 90 se realizan algunos estudios de revisión, entre ellos el de Pajares (1992), quien denuncia las dificultades de definir y delimitar este constructo que califica de *messy concept*. Asimismo, Cambra (2003) habla de “explosión terminológica” al constatar la proliferación de términos que se solapan sin un consenso en las definiciones. En este sentido también es interesante la constatación de Borg:

“The field [of teacher cognition] is characterized by an overwhelming array of concepts... The need for such diversity may be justified by the inherently complex nature of the phenomenon under study; however, the confusion is also due to the fact that identical terms have been defined in different ways and different terms have been used to describe similar concepts.” (2006:35)

No obstante, en Woods (2009) y en el artículo de Woods y Çakir (2011), se argumenta que no existe una inmensa variedad de conceptos, sino más bien de términos, con los que los investigadores se refieren a las mismas ideas. Según Woods y Çakir (2011) existe la tendencia de confundir el “mapa” con el “territorio”: las palabras se refieren a ideas pero no de manera exhaustiva, puesto que cada individuo construye sus propios significados lingüísticos a través de sus experiencias personales. Cada término tiene un determinado alcance conceptual, es decir, un área de posibles imágenes mentales. Para Woods (2009) lo que debe centrar nuestra atención es “not the proliferation of terms but explicating the relationships among the concepts -the relationships of beliefs to knowledge, of experience to verbal learning, and of both of these to action and practice” (2009:513).

Los autores que estudian la cognición de los profesores emplean términos como creencias, ideaciones, teorías, concepciones, axiomas, conocimiento práctico, conocimiento pedagógico o representaciones (frecuente en la tradición francófona).

Según Borg, también en un excelente artículo de revisión de 2003, los conceptos más relevantes en un primer momento fueron los que incluían la noción de “conocimiento”, como por ejemplo, *pedagogical content knowledge* (Schulman 1997) o *practical knowledge* (Elbaz 1981). Tradicionalmente se utiliza el término “conocimiento” (lo objetivo, lo verdadero, universalmente) frente a lo subjetivo, lo idiosincrásico o lo personal (“creencias”). Esta distinción es fundamental en la filosofía y se usa en numerosas disciplinas sociales o científicas. Sin embargo, esta distinción no resulta evidente: una proposición no puede ser nunca considerada verdad, puede ser solo refutada (Popper, 1963). Muchas verdades asumidas como absolutas o universales vienen determinadas por la cultura, de modo que la objetividad de una proposición depende del consenso y de la posibilidad de ser demostrada en un contexto concreto. Wenden (1998:517) señala que los conceptos que dan más problemas son creencia y saber. En muchos casos no es posible determinar claramente si las interpretaciones de los fenómenos o las actuaciones tienen que ver con las creencias o los conocimientos del individuo. Algunos autores como Abelson (1979) han intentado delinear, no obstante, la distinción entre creencias y conocimientos. El autor identifica siete

características de un sistema de creencias para contrastarlo con un sistema de conocimientos (véase Caro, 2010:16).

Según Woods y Çakir (2011) estas dos dimensiones interactúan de forma dinámica permitiendo el desarrollo del conocimiento del profesor. El término conocimiento debe usarse en el sentido más amplio posible, considerando que el conocimiento del profesor es en sí mismo dinámico. Pajares también señala que los conocimientos no pueden deslindarse de un juicio de valor o de una evaluación:

“cognitive knowledge, however envisioned, must also have its own affective and evaluative component. The conception of knowledge as somehow purer than belief and closer to the truth or falsity of a thing requires a mechanistic outlook not easily digested. What truth, what knowledge, can exist in the absence of judgment or evaluation?” (1992:310)

Autores como Elbaz (1981) o Calderhead (1988, 1996), citados en Woods y Çakir (2011), emplean el concepto *personal knowledge* para poner énfasis en el hecho de que las creencias no se distinguen en realidad de los conocimientos, sino que forman una parte crucial de estos.

Hacia mediados de los años 90 esta línea de investigación tiene su impacto en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, con el estudio de Freeman y Richards (1996) -que tuvo una gran influencia, según Borg (2003)-. Destacan Wenden (1998), quien introduce el concepto de conocimiento metacognitivo, y de Devon Woods (1996) que ha constituido la referencia para algunos grupos de investigación en nuestro país.

Devon Woods (1996) propone el modelo etnocognitivo formado por *beliefs, assumptions, knowledge (BAK)*. Tanto los conocimientos como las creencias no pueden distinguirse en las prácticas de los profesores y constituyen un mismo *continuum* que implica el entendimiento estructurado pero también dinámico y cambiante de los fenómenos. Las tres nociones forman en realidad una única red integrada de un mismo espectro de elementos y relaciones que conviven, se interrelacionan y evolucionan a lo largo del tiempo. El autor pone el énfasis en la naturaleza espectral del concepto en la toma de decisiones y en el proceso interpretativo que ejercen los profesores. Algunas estructuras de este sistema tendrán partes o aspectos más personales y otras más consensuales. En otras investigaciones, Woods (2009) emplea el término “conocimiento” como sinónimo del constructo de *BAK*, un concepto en el que situar cosas que conocemos o creemos.

El sistema *BAK* fue adaptado y revisado por el grupo PLURAL, Ballesteros (2000), Ballesteros *et al.* (2001), Cambra (2000, 2003) y más recientemente en Pérez-Peix y Fons-Esteve (2015), como *saberes* (conjunto de cosas que conocemos de forma convencional porque han sido demostradas de alguna manera), *representaciones* (como una ampliación del concepto *assumptions* que toma el enfoque francés de representaciones -Jodelet, 1984- y que se considera como nociones elaboradas y compartidas por un grupo social o una cultura docente) y finalmente, *creencias* (hace referencia a la aceptación de un hecho que no está comprobado científicamente, pero que tiene una gran carga afectiva). El sistema SRC, usado como sinónimo de creencias, permite reflejar la complejidad del pensamiento de los profesores.

En el contexto español los términos más comunes en la literatura de investigación son: teorías, concepciones, pensamiento, creencias, representaciones, conocimientos o saberes (Ballesteros *et al.*, 2001:197). Últimamente se ha empleado el constructo “ideaciones” propuesto por Carmen Ramos (2005, 2007), que lo distingue del concepto de creencias. Mientras las ideaciones se refieren a los “procesos dinámicos de pensamiento y de formación de ideas sobre un tema determinado, que se ven fuertemente influenciados por la experiencia personal” (2007:13), las creencias son más estables, y son los principios de los cuales los individuos están tenazmente convencidos.

En el ámbito francófono se emplea generalmente la noción representaciones, basándose en los estudios de Serge Moscovici (1976). El psicólogo social define las representaciones como ideas compartidas por un grupo de individuos sobre un objeto concreto y en una cultura o sociedad determinada. Este autor integra la doble dimensión social e individual: las representaciones no están solo bajo el control del individuo sino que se construyen en una matriz social, que determina y regula las actitudes y los comportamientos colectivos e individuales. Jodelet (1984), más tarde, se refiere a las representaciones sociales como el conocimiento socialmente elaborado y compartido, que incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y que llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo (1984:470). Se trata de imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado. También constituye un conocimiento práctico que se denomina habitualmente conocimiento del sentido común o bien pensamiento natural. Se crea a través de las experiencias, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (1984:473).

En el campo de las lenguas extranjeras, Danièle Moore (2001) define las representaciones como:

“une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donnée en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. (...) Elles servent de “condensé d'expérience” et donnent un cadre d'exploration des connaissances, elles déclenchent des inférences orientées, qui guident les comportements.” (2001:10)

Como nos señala esta misma autora, la noción de representación es compleja por su aspecto colectivo y a la vez individual y heterogénea. Tal complejidad se acentúa por la influencia de nociones vecinas como actitud o estereotipo. El concepto de representación es utilizado frecuentemente en cuestiones de la construcción del plurilingüismo (Castellotti y Moore, 2002; Matthey, 2000).

En la actualidad, un autor de referencia es Borg. Este utiliza el término de cognición del profesor como un concepto inclusivo que se refiere a la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza (2003:81). Se trata de la red de conocimientos, pensamientos y creencias, que es compleja, personal, sensible al contexto y orientada a la práctica que los profesores tienen ante su trabajo (2006:272). Borg concibe el estudio de creencias como un mecanismo

para entender a los profesores y su trabajo, que va más allá de la simple descripción teórica de lo que piensan y creen los profesores: “my position remains that the study of language teacher cognition, (...) is ultimately to better understand teachers and teaching, not only to describe in theoretical terms what teachers believe and know.” (2006:273).

Coincidiendo con Borg, en el presente estudio nos proponemos indagar en la cognición de los profesores con el fin de aumentar la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje del español en Gabón.

En este trabajo de investigación vamos a utilizar los conceptos de pensamiento, ideaciones y creencias de forma casi equivalente, pero tomando en consideración que añade matices importantes a la denominación: el pensamiento se refiere a ideas y conceptos que los profesores dan por establecidos; las creencias son convicciones de tipo personal o profesional que son aceptados en el contexto profesional, aunque pueden adolecer a veces de buenos fundamentos; y, las ideaciones son conceptos que se van generando y que todavía no gozan de una total aceptación en el campo de la didáctica de la lengua y sin embargo conecta con una cierta visión de los aprendizajes que adaptan teorías del caos o de los sistemas que abordaremos más adelante (2.2.2 y 2.3.3).

2.1.3.-Características y origen del pensamiento del profesor

Después de proporcionar una delimitación conceptual y de proponer el constructo que adaptamos en el presente estudio, exponemos los rasgos que consideramos más destacables señalados en la bibliografía consultada. Algunos de estos aspectos se desarrollan de forma más exhaustiva en los apartados ulteriores. A continuación destacamos las siguientes características:

- Las creencias tienen carácter subjetivo, con una carga afectiva importante (Cambra, 2003), que corresponde a la idiosincrasia y a la personalidad del individuo (Borg, 2003; Woods, 1996). Incluso dentro de la relativa homogeneidad de un grupo o comunidad de profesores existe una amplia variación en el contenido y orientación de las teorías implícitas de los profesores (Clark y Peterson, 1990).
- Aunque son personales algunos conocimientos son compartidos con otras personas, grupos de trabajo o con una cultura de aprendizaje; se trata de “episodios personales que se producen dentro de determinadas pautas socioculturales recurrentes” (Pérez Echeverría *et al.*, 2006; Pozo *et al.*, 2006).
- Las conceptualizaciones no aparecen de forma aislada, sino dentro de sistemas complejos en que los elementos afectivos y cognitivos se interrelacionan (Woods, 1996), a veces de forma desorganizada y sin cohesión (Pajares, 1992).
- Son altamente interpretativas y evaluativas, es decir, las ideas o teorías se juzgan

como “buenas” o “malas”. Se trata de ideas no consensuadas, pueden ser verdad para algunos y rechazadas por otros, por lo que se encuentran a medio camino entre el saber y la creencia (Woods, 1996). Se asocia a un sistema de valores (Linde, 1980a, citado en Ballesteros, 2000).

- Las creencias no son solo factuales sino también anecdóticas y episódicas; pueden ser temporales y contradictorias y no coincidir con saberes científicos.
- Son eclécticas, ya que proceden de campos diversos (Richards y Lockhart, 1998).
- Se adhieren a ideas populares sobre la lengua o la enseñanza y son más o menos conscientes (Woods, 1996). Se trata de síntesis que el profesor ha conservado de forma implícita (Ballesteros, 2000).
- Pueden ser resistentes a los cambios, sobre todo las más internas; incluso cuando existen contradicciones el mismo individuo trata de justificar la creencia y ajustarla dentro de todo el sistema, de modo que en una misma teoría pueden convivir aspectos contradictorios (Ballesteros, 2000; Phipps y Borg, 2009).
- Pueden ser temporales y evolucionar a causa de nuevas experiencias personales o la introducción de nuevos enfoques didácticos. En este caso los individuos deben ser conscientes de que sus ideas son hipótesis y modelos representacionales abiertos al cambio, en lugar de entidades fijas (Ballesteros, 2000).
- Constituyen la “caja de herramientas” para hacer frente a la complejidad de la clase (Ballesteros *et al.*, 2001; Cambra, 2003).
- No siempre se reflejan en lo que hacen los profesores en clase e interactúan con la experiencia, es decir, que reciben la influencia de la experiencia, y esta puede llevar a cambios en las creencias (Phipps y Borg, 2009).
- Las creencias tienen una gran influencia de los factores socioculturales, como las prescripciones curriculares, las limitaciones de tiempo, los sistemas de evaluación establecidos institucionalmente, que afectan también las prácticas de los profesores.
- La cultura de enseñanza y aprendizaje influye en las creencias y las conceptualizaciones de los profesores. Las creencias se crean a través de un proceso de aculturación y de construcción social (Pajares, 1992). Las formas tradicionales culturalmente de entender la enseñanza pueden tener un gran peso en todos los individuos (Pozo, 2006).

En cuanto al origen de las creencias, como hemos apuntado, la bibliografía indica el origen heterogéneo de las creencias (Richards y Lockhart, 1998:35). Cambra (2003:212) sostiene que, dado el carácter opaco de las mismas, se supone que sus raíces remontan a los procesos largos e inconscientes de transmisión cultural que se dan durante la infancia. Las representaciones sociales se construyen sobre los valores culturales y sociales que se

relacionan con pensamientos ideológicos y que contribuyen a la construcción de una realidad común para un grupo social (Jodelet, 1984).

Otros autores también se refieren a la formación precoz de las creencias en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje con las primeras experiencias como alumnos, a veces en forma anecdótica y episódica (Borg 2003: 86). Las situaciones y vivencias de aprendizaje -tanto positivas como negativas- constituyen factores de gran influencia en la articulación de las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las personas. Bailey (1996) estudia el papel que desempeñan las historias de aprendizaje de los futuros profesores en sus filosofías sobre la enseñanza. La autora identifican varios factores que se relacionan con experiencias de aprendizaje positivas: el estilo y la personalidad del profesor más que la metodología; la implicación y la comprensión de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes; el respeto de los profesores hacia los aprendices y viceversa; la motivación como motor para superar problemas de la enseñanza; el ambiente positivo que favorece el aprendizaje. Según este estudio, los profesores se guiarían más por este tipo de experiencias en sus acciones en clase que por otro tipo de conocimientos que reciben en las formaciones iniciales. Otros autores, como Johnson (1994) apoyan esta hipótesis:

“preservices ESL teachers’ beliefs may be based largely on images from their formal language learning experiences, and in all likelihood, will represent the dominant model of action during the practicum teaching experience” (1994:450, citado en Borg, 2003:88).

Para Lortie (1975, citado en Richards y Lockhart, 1998:35) se trata de un “aprendizaje por “observación”, que sería muy influyente en los profesores noveles, ya que el número de horas pasadas como alumnos de lenguas es superior al periodo de estudios superiores y de formación inicial (Kennedy, 1990, citado en Richards y Lockhart, 1998:35). Las experiencias de los profesores como estudiantes pueden ser muy influyentes sobre sus ideas a propósito de la enseñanza y el aprendizaje, y siguen ejerciendo un gran influjo a lo largo de su carrera. Algunos autores sostienen que muchos profesores tienden a enseñar del mismo modo en que han aprendido (Sercu, 2001). Se dice en ocasiones que los profesores enseñan en gran medida reproduciendo el modelo que vivimos cuando éramos alumnos. Pajares señala que a diferencia de otras profesiones, los profesores de lengua poseen una larga experiencia como alumnos de lengua: “simple return to places of their past, complete with memories and preconceptions of days gone by, preconceptions that often remain largely unaffected by higher education” (1993: 46). Asimismo Strauss (1996) sostiene que las creencias que se originan en los estudios primarios y secundarios serían las más resistentes y más difíciles de modificar con las formaciones posteriores (citado en Usó, 2007).

Woods (1996) se refiere a las ideas populares acerca de la enseñanza y aprendizaje de una lengua que forman parte del acervo cultural de una comunidad y que las personas van asimilando a lo largo de la vida de forma inconsciente. Pajares (1992) hace hincapié en el impacto de los períodos muy tempranos que pueden crear creencias sobre la enseñanza muy difíciles de alterar. Estas creencias formadas de modo temprano serían las más resistentes al cambio, incluso ante posibles contradicciones con la práctica (Nisbett y Ross, 1980, citado en Borg 2003:86).

Pueden formarse, así, algunas ideas inadecuadas, ingenuas o erróneas sobre la enseñanza y aprendizaje cuando los alumnos profesores inician la formación inicial, como indican algunas investigaciones (Brookhart y Freeman, 1992, citado en Borg, 2003:88).

En cuanto al impacto que puede suponer el período de formación y de prácticas, este puede tener una influencia desigual entre los futuros profesores. Borg señala la importancia que desempeña la formación inicial de los docentes aunque no tiene un efecto homogéneo, ni el mismo grado, ni siempre en un nivel estructural, sino que cada profesor se ve influido de un modo personal (2003:90). En algunas ocasiones, puede producirse un cambio cognitivo, pero sin implicar una modificación en la práctica docente (Borg 2006:72). Ante esta dispersión del impacto de la formación inicial, la bibliografía de investigación apunta a la necesidad de confrontar a los alumnos con sus propias creencias en los programas de formación (Borg, 2003:90), como veremos en el apartado 2.6.

Las creencias se desarrollan también a lo largo de la experiencia profesional. Con el tiempo, los profesores van construyendo un conocimiento práctico de lo que funciona mejor, qué tipos de estratégicas didácticas han dado mejor resultado y cuáles no (Richards y Lockhart, 1998:35). Cambra (2003) también apunta a la influencia de los colegas que, con sus experiencias de “éxito”, pueden influir o ayudar a otros profesores noveles; también señala el apoyo o influencia que puede significar el trabajo en grupos de profesores para la preparación de clases o exámenes comunes. Asimismo, algunos docentes pueden basar ciertas creencias en programas de formación, como talleres, si bien Cambra señala el impacto menor que puede suponer. Asimismo, los factores socioculturales juegan un rol importante. En una determinada cultura académica los programas curriculares, las prescripciones de la administración pueden condicionar las creencias de los profesores. Por otra parte, nuevos enfoques didácticos pueden tener una influencia desigual, ya que algunos profesores experimentan la necesidad de introducir cambios en las formas de enseñar incorporando innovaciones, aunque no tengan la formación suficiente. Por último, con la llegada de las nuevas tecnologías e internet los profesores tienen acceso a una gran cantidad de recursos y materiales didácticos e informaciones organizadas que permiten a los profesores introducir e experimentar ciertas innovaciones, con un retorno a informaciones creando un triángulo virtuoso que fomentaría la evolución de las creencias. Algunas investigaciones como las de Jonassen *et al.* (1995, citado en Usó 2007:20) estudian los foros como oportunidades para aplicar las teorías del aprendizaje constructivista.

2.1.4.- El pensamiento del profesor y la actuación docente

En los últimos años se ha ido tomando conciencia de la importante simbiosis entre el pensamiento del profesor y sus acciones como aspectos indisociables en el proceso de enseñanza (Pérez Echeverría *et al.* 2006:82) y muchas investigaciones se han interesado en esta relación (véase Borg 2003).

A partir del nuevo paradigma del pensamiento del profesor que se opone al paradigma proceso-producto (conductismo), el interés se desplaza de la conducta del profesor hacia las

creencias y perspectivas de los profesores. El trabajo cognitivo del profesor se lleva a cabo en diferentes momentos o fases de toma de decisiones: por un lado en la planificación y, por el otro, en las decisiones interactivas (Pérez Echeverría et al. 2006:83). Argyris y Schön (1967, citados en Usó, 2007:15) distinguen las teorías que intervienen durante la planificación, las *espoused theories* (teorías expuestas o explícitas) a partir de las cuales el docente toma decisiones que le ayudan en el momento de la interacción para superar con éxito este momento sin que suponga una sobrecarga cognitiva. En la etapa interactiva el profesor va tomando decisiones a partir de las *theories in use* (teorías en uso) para reajustar las acciones según el desarrollo de la clase y empleando estrategias que hayan sido de utilidad anteriormente. Se trata de conocimientos a los que se recurre para tomar decisiones en situaciones prácticas y de las cuales los profesores no son del todo conscientes. Estas creencias se infieren a través de la observación de las prácticas docentes. El objetivo principal de estas decisiones es sobre todo resolver problemas prácticos y no tanto generar conocimientos. Estos niveles de pensamiento se relacionan entre sí e interactúan en la acción del profesor, es decir, que las prácticas docentes se originan en el pensamiento y estas, a la vez, influyen en el pensamiento del profesorado. Los dos tipos de creencias no tienen por qué ser incompatibles, pero los profesores pueden ser más o menos conscientes de las contradicciones. Este tipo de acciones pueden constituir respuestas flexibles al contexto y no rutinas automatizadas. No obstante, las operaciones de carácter ritual pueden suponer una fuerza de seguridad para profesores y alumnos.

Según Simon Borg (2003, 2006) las acciones del profesor se relacionan con múltiples factores que se hallan en interacción e incluso en conflicto; entre ellos las creencias emergen como una poderosa influencia en las prácticas docentes. No obstante, este autor (entre otros¹, como Woods, 1996) señala que las acciones de los profesores no siempre reflejan sus pensamientos y estudia las razones por las cuales los profesores abandonan sus principios o no los aplican siempre en el aula. Entre otras razones cita las dificultades encontradas en el contexto, como grupos no motivados, imposiciones del currículo o presiones de la evaluación (Borg 2006:77). En estas situaciones se crean tensiones o contradicciones entre las creencias y las prácticas de los docentes que se reflejan en los llamados *hotspots* (Woods, 1996) y que serían debidos al carácter dinámico y de cambio constante de este sistema de creencias donde conviven creencias en conflicto. Otros autores apoyan esta tesis según la cual las creencias no son necesariamente consistentes, tal y como recogen Basturkmen et al. (2004). Las incoherencias en los sistemas conflictivos de creencias se explican por la subordinación de unas creencias a otras en determinados momentos.

Tales inconsistencias han sido consideradas de forma negativa por algunos autores. Sin embargo, las creencias no son necesariamente consistentes, como señalan Chris Argyris y Donald Schön que manifiestan que en ninguna profesión existe un perfecto acuerdo entre las creencias expresadas y la práctica (1967, citados en Willimas y Burden, 1997:62). La mejora en la enseñanza y la evolución en el pensamiento del profesor se relacionan directamente con la reflexión de la acción y la reflexión en la acción. Como hemos visto, los profesores suelen aplicar sus teorías en la práctica (teorías en uso), pero en pocas ocasiones se encuentran en una situación en que tengan que verbalizarlas o exponerlas (teorías expuestas), ya que las prácticas docentes tienen lugar muchas veces en solitario.

¹ Véase el artículo de reseña de Basturkmen (2012).

Schön (1983, citado en Williams y Burden, 1997) sostiene que es necesaria la reflexión sobre la acción para hacer explícito lo implícito o lo tácito, formulándose preguntas constantes y comprobando las repuestas emergentes con la propia experiencia. La formación del profesorado debe fomentar el círculo de transformación de las creencias subjetivas de los profesores en creencias objetivas.

“Las creencias subyacen bajo los hábitos de acción e interacción (...). En efecto, todo conocimiento tiene su origen en las creencias. Las distinciones entre teoría y práctica no siempre son significativas puesto que toda la práctica es en realidad teoría dirigida, en efecto todas las personas son teóricos, pero no necesariamente buenos, cuestión que no deben pasar por alto los profesores de formación del profesorado”. (Bullough, 1997:120, citado en del Pérez Echeverría et al. 2006:82).

En consecuencia, las incoherencias o tensiones entre el pensamiento de los profesores y su práctica docente es un indicio de una posible evolución en el sistema de creencias del profesorado y debe tenerse en cuenta en la formación del profesorado, como veremos a continuación.

2.1.5.- Evolución del pensamiento del profesor

En cuanto a la evolución del pensamiento del profesor, muchos autores insisten en la resistencia de las creencias más interiorizadas, si bien es posible el cambio en el caso de que existan las predisposiciones y las condiciones necesarias. Muchos autores sostienen que las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que se establecen a lo largo del tiempo son muy resistentes al cambio, particularmente en la edad adulta. Además, dado que los profesores, como todos los humanos, están implicados intelectualmente y emocionalmente en sus creencias, intentan mantenerlas (Smith y Sutherland, 2007). Pajares (1992) argumenta que, incluso cuando las creencias no son apropiadas como representaciones de la realidad, el individuo se encarga de justificarlas y conservarlas, como así lo comprobamos en la mayoría de sistema de creencias, que contienen anomalías e inconsistencias. Solo podrían cambiar cuando las creencias son sometidas a un reto y el individuo es “unable to assimilate them into existing conceptions” (Pajares, 1992: 321).

Lortie (1975, citado en Pérez-Peix y Fons, 2015) realiza una descripción de la socialización de los profesores, identificando contextos no tradicionales en que los profesores aprenden cómo desenvolverse en su profesión. Según el autor, muchas prácticas docentes se van perpetuando a pesar de la aparición de nuevos enfoques que pueden ser introducidos en la formación inicial o continua del profesorado. En su investigación señala la observación como factor clave en la creación de creencias de los docentes, que llegan a los programas de formación con una larga experiencia como alumnos que filtra las nuevas informaciones que van recibiendo. Esta puede ser una de las causas de la subsistencia de los sistemas educativos tradicionales en general.

En una situación de cambio pedagógico o de conflicto o de creencias, es posible que se produzca una evolución, para la que son necesarias una serie de circunstancias, como argumenta Ballesteros:

“Para que el cambio ocurra debe producirse primero una “deconstrucción” de las creencias anteriores antes de que las nuevas sean construidas. Este proceso puede conllevar desorientación, frustración y angustia. El cambio necesita tiempo y condiciones internas y externas. Desde el interior, el profesor necesita mostrar una predisposición hacia el cambio que parte de la consistencia de que las propias creencias existen y de la reflexión sobre la naturaleza de las mismas. Desde el exterior, las innovaciones tienen que aparecer como deseables, factibles y adaptables al contexto” (Ballesteros 2000:27).

El sistema de creencias puede verse afectado por nuevos elementos que suponen un reajuste de los elementos interconectados (Ballesteros, 2000:27). Como señala Devon Woods los sistemas son dinámicos y están en constante cambio: “It is important to emphasize that teachers are in constant change (some more quickly and more deeply than others); and that the exact teachers described in this study no longer exist – they have all evolved.” (1996: 257).

En situaciones de reformas educativas o innovaciones curriculares, los profesores pueden adoptar diferentes actitudes: “have variously welcomed, improved, deflected, coopted, modified, and sabotaged outside efforts at reform” (Tyack y Cuban, 1995:5, citados en Smith y Southerland, 2007). Como sostienen estos autores, teniendo en cuenta la cierta autonomía con la que pueden contar los profesores:

“[O]nce the classroom door [is] closed, [teachers can], if they [choose], comply only symbolically or fitfully or not at all with the mandates for change pressed on them by platoons of outside reformers” (1995:9, citados en Smith y Southerland, 2007).

Muchos autores están de acuerdo en que las teorías personales de los profesores deberían descubrirse para fomentar la reflexión crítica, solo a partir de la cual es posible el cambio o el desarrollo (Llurda y Lasagabaster 2010:330; Ballesteros *et al.*, 2001). Estudios como Cambra *et al.* (2000) o Cambra (2003) apuntan a la importancia de la toma de conciencia de las propias experiencias docentes. También la generación de textos reflexivos (Ballesteros, Cambra, Fons y Palou, 2007) o los grupos de debates en grupo (Cabra y Palou, 2007) pueden ser de utilidad.

La bibliografía apunta a la relación entre el estudio de los pensamientos de los docentes y la formación del profesorado (Borg, 2003; Cambra, 2003; Cots y Nussbaum, 2003; Freeman, 1996; Moore, 2001, etc.). Muchas investigaciones señalan que los programas de formación no tienen en cuenta suficientemente las creencias de los futuros profesores. Por ejemplo, Borg considera que las formaciones que no exploran las opiniones de los profesores tienen una menor incidencia y no pueden ser eficaces si se orientan hacia un cambio pedagógico (2003:81). Asimismo, también se ha señalado que la formación no incide suficientemente en las creencias de los profesores o bien es deficiente para dotarles de las herramientas necesarias para fomentar un tipo de pensamiento más elaborado (Lortie, 1975, citado en

Pérez-Peix y Fons, 2015). Chong, Wong y Queck (2005) señalan la importancia de explorar las creencias de los profesores en la formación del profesorado y consideran las creencias como guía de lo que los alumnos-profesores perciben de su aprendizaje en los programas de formación, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje.

Las creencias influyen en la etapa de formación de los profesores: actúan como marco de interpretación de las nuevas informaciones que van recibiendo; asimismo, tienen un notable impacto en cómo se enfrentan a las nuevas experiencias a las que están expuestos como profesores en prácticas, si bien este impacto afecta a cada individuo de modo personal, como hemos indicado más arriba (Borg, 2003:91).

Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de que la formación del profesorado tenga en cuenta la cognición de los profesores a fin de evitar incoherencias y aumentar su eficacia (Borg 2003). De ahí que se haya ido dando cada vez más importancia a la voz de los profesores, ignorada hasta no hace mucho. A la vez, los modelos de formación han ido evolucionando hacia la práctica en acción con la incorporación de la etnografía en la escuela, que implica la reflexión crítica continua, como veremos en el último apartado de este estado de la cuestión.

Como ya hemos mencionado, las creencias de los profesores en torno a la enseñanza y al aprendizaje afectan lo que hacen en el aula, incluso aunque tales creencias no sean conscientes. Por eso, es importante que los profesores entiendan y evalúen sus propias teorías y opiniones sobre la enseñanza y el aprendizaje, para poder mejorar el desarrollo profesional y la enseñanza con la introducción de innovaciones pedagógicas. Los cambios deben plantearse como una negociación entre el pensamiento previo de los profesores y los significados de las nuevas propuestas. Como indica Ballesteros:

“No basta con renovar los programas, es necesario preparar, adaptar y desarrollar las creencias pedagógicas del profesor en las que se pretende instalar el nuevo currículum. En efecto, las teorías implícitas afectan a los mecanismos de interpretación que condicionan la práctica docente, al modo de planificar la enseñanza, al modo en que se utilizan los materiales y recursos pedagógicos, a la configuración de las tareas académicas, al tipo de evaluación y control de la enseñanza. Por ello, comprender y hacer comprender a los profesores las creencias y conocimientos que configuran las teorías implícitas, explicitarlas de alguna manera, es necesario para establecer los vínculos entre el pensamiento y la acción, la teoría y la práctica de la enseñanza.” (Ballesteros, 2000:17)

No obstante, en la enseñanza en general y en concreto en el ámbito de ELE no siempre hay una conexión entre la práctica docente y la investigación educativa, muy alejada de los problemas que se generan en la práctica diaria del aula. “Para afrontar la complejidad del oficio, los profesores se apoyan más a menudo en marcos de referencia propios y eclécticos que en los modelos teóricos desarrollados por la investigación.”(Calderón 2013:133). Estos planteamientos sobre la lengua y la comunicación que han ido apareciendo y desarrollándose a través de las diferentes disciplinas que se han ocupado del estudio de la lengua y de su enseñanza será el objeto del siguiente subapartado.

2.2.- VISIONES SOBRE LA NATURALEZA DE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN

El aprendizaje mejora cuando el currículo incorpora conceptos de lengua basado en el discurso.

David Nunan

Los conceptos y nociones sobre la lengua y la comunicación que han aparecido en los estudios de la lengua se traducen en la práctica de enseñanza de los profesores de manera limitada, parcial y con un cierto retraso lógico y afortunado. Cuando los profesores actúan en el aula de lengua lo hacen bajo unas suposiciones o teorías de lo que es la lengua y la comunicación que responden a ideas comunes, a veces populares, y que pueden sustentarse en teorías subyacentes que son a menudo inconscientes y no expresadas. Los profesores necesitan de todas formas tener una cierta visión de la naturaleza de la lengua para poder ejercer su trabajo, unas suposiciones o teorías en las que apoyarse para poder presentar la lengua a sus alumnos de una forma coherente y que dén sentido a sus prácticas. Estas creencias guían a los profesores en lo que hacen en clase, las decisiones que toman, las actividades que organizan, etc.

Como señala Van Lier (2004:23) formular una definición de lengua es una ardua tarea. El lenguaje es un fenómeno tan vasto y variado que es difícil encontrar una teoría que pueda abarcar tal complejidad. En los siguientes apartados realizamos un breve recorrido por las aportaciones conceptuales que nos parecen pertinentes para indagar en el pensamiento de los profesores sobre la naturaleza de la lengua y sobre la comunicación en general. En el apartado 2.2.1 hacemos una breve exposición de algunas visiones convencionales sobre la naturaleza de la lengua como sistema con la finalidad primordial de enseñar a los alumnos a escribirla. Despues hacemos referencia a algunas disciplinas de las ciencias del lenguaje que se acercan al concepto de lengua desde un punto de vista complejo y social, como la etnografía de la comunicación, la pragmática, la cortesía, el análisis de la conversación o el análisis del discurso. A continuación (2.2.3), presentamos una teoría de lengua por la que optamos en este estudio y que es la que se articula en una perspectiva ecológica de la lengua (Van Lier, 2004) y que tiene como base una concepción semiótica de la misma. Por último en el apartado 2.2.4. presentamos la concepción de competencia comunicativa como constructo clave sobre la comunicación en el ámbito de las ciencias del lenguaje y que ha representado nuevos desafíos en la enseñanza de lengua.

2.2.1.- Las limitaciones de la lengua vista únicamente como sistema lingüístico

Una de las ideas más comunes, que suele fundamentar numerosos planes de enseñanza y que sirve de base para la elaboración de materiales didácticos es considerar la lengua como un sistema lingüístico que hay que dominar. En esta visión del sistema lingüístico se distinguen diferentes partes, piezas o componentes que se presentan en las clases o en los libros de texto. Suelen tratar la lengua en sus componentes fonológicos, morfológicos, sintácticos y en algunas ocasiones pragmáticos. Esta forma de ver la lengua es denominada por Wilkins (1976) como enfoque sintético. En este modelo, los elementos lingüísticos se enseñan por separado a través de muestras limitadas en un proceso de acumulación (1976:2).

Este enfoque es una las formas de ver la lengua que podemos considerar tradicional y que sigue ejerciendo una gran influencia a través de los currículos para la enseñanza de la lengua y en las prácticas de muchos docentes, tal como nos recuerda Tudor (2001). Esta concepción enriquecida con las aportaciones de muchas ramas de las ciencias del lenguaje que examinaremos en el siguiente apartado, es considerada poco plausible en el campo de la lingüística aplicada, pero puede presentar algunas ventajas prácticas. Por ejemplo, se pueden aislar elementos de la lengua que pueden presentarse pedagógicamente a los alumnos de una forma accesible. También puede tener ventajas desde un punto de vista del proceso de aprendizaje, especialmente en situaciones en que no existe un contacto regular con la lengua (Tudor, 2001:55). Además, un enfoque de la lengua como sistema, en particular el tratar la gramática y el vocabulario, es bien recibido por los alumnos, los cuales llegan al aula con una serie de creencias en torno a la lengua que a menudo no coincide con el de los profesores. Según Brindley (1984:97, citado en Tudor, 2001:56), los alumnos mantienen ideas como que la lengua consiste en una serie de conocimientos en forma de estructuras y reglas que se practican en actividades de lectura y escritura, que se memorizan y que están disponibles en un libro o en alguna forma escrita.

Como elemento esencial de la lengua se suele apuntar a la gramática. Se trata de un concepto versátil que puede tener diferentes significados según la persona; así como un mismo hablante utiliza esta palabra para referirse a diferentes cosas (Johnson, 1998:143-144, citado en Tudor, 2001:51). Con esta palabra aludimos tanto a la gramática normativa, a la gramática descriptiva, a la gramática interiorizada, a la gramática pedagógica, etc. Se usa muy a menudo para referirse a las regularidades (reglas) y las excepciones con las cuales los hablantes organizan sus mensajes. Implica generalmente el estudio de áreas como la morfología, la formación de palabras, la conjugación, el modo verbal, etc. La gramática se usa a menudo para referirse a categorías lingüísticas (conjugación, sintagmas, predicados, singular, plural, etc.) como estructuras abstractas e independientes del significado. Los profesores y diseñadores de materiales recurren de forma “natural” frecuentemente a estas categorías (Byrd, 2005:548). El término gramática se utiliza muchas veces para referirse a formas de enseñar o actividades: es sabido que cuando los alumnos piden más gramática están demandando en realidad una forma concreta de enseñar (Tudor, 2001:51). Como nos indica este mismo autor, en el imaginario popular, la gramática que se refiere a elementos del sistema de lengua es, junto al vocabulario, el aspecto de la lengua que más se asocia con conocer o aprender una lengua. Cunningsworth señala que la gramática sigue siendo uno de los ejes que articulan cualquier libro de texto, y por tanto aparece de una forma

explícita o a menudo bajo otras etiquetas (1995:32, citado en Tudor, 2001:52). También sugiere que los currículos estructurales organizados en torno al contenido lingüístico ponen más énfasis en las estructuras gramaticales que en el vocabulario o en la fonología. El estudio de la gramática es relegado en los enfoques comunicativos más extremos que centran la enseñanza en el significado (*focus on meaning*) sobre todo por la influencia de Krashen (véase por ejemplo, 1985) en Estados Unidos. Este defendía el estudio de la gramática de forma inductiva al entrar en contacto con un caudal lingüístico comprensible. La enseñanza de la gramática -no rechazada en el contexto europeo- es recuperada desde finales de la década de los noventa y principios de siglo por un enfoque de nuevo centrado en la forma (*focus on form*), que sin dejar de lado el significado pone más énfasis en el estudio lingüístico y metalingüístico prestando atención a la corrección. Una de las cuestiones más debatidas en la enseñanza de lenguas es la de si la lengua como objeto de estudio explícito es beneficioso dentro o fuera del aula, o bien si los elementos lingüísticos son adquiridos de forma accidental mientras se hace otra cosa (véase el libro de Doughty y Williams, 1998).

Los diferentes estudios de Borg recogidos en su artículo de revisión bibliográfica (2003) aportan datos muy relevantes sobre las prácticas y las creencias de los profesores ante la gramática. El autor sugiere que, de acuerdo con sus datos, la preferencia por trabajar elementos de gramática de forma explícita en clase corresponde en realidad con la idea que sostienen los docentes de que los alumnos esperan recibir instrucción en gramática y responden de forma positiva a tal enseñanza, más que a la creencia de que enseñar gramática sea realmente beneficioso en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este estudio es consistente con el de Schulz (2001) sobre las percepciones en torno a la gramática de un grupo de alumnos y de profesores en Estados Unidos y otro en Colombia. Farrell (1999, citado en Borg, 2003:100) investigó las visiones de profesores en formación inicial en Singapur sobre la enseñanza de la gramática. Estos indicaron la influencia de sus experiencias de aprendizaje pasada y mostraron su inclinación a enseñar la gramática de la misma manera en la que aprendieron a pesar de que hubiese sido en algunos casos aburrido.

El vocabulario es, junto a la gramática, uno de los aspectos lingüísticos cuya importancia raramente se ponen en duda. Aún así, como indica Cunningsworth (citado en Tudor, 2001:52), ha sido relativamente dejado de lado hasta hace poco tiempo, probablemente por el carácter abierto del vocabulario. Mientras que es más fácil llegar a un consenso sobre lo que puede ser las estructuras gramaticales básicas, es más difícil ponerse de acuerdo sobre el vocabulario, que depende de lo que los estudiantes quieran expresar, que puede ser complicado de predecir. La elección de vocabulario se suele organizar en temas de áreas de interés o de propósitos utilitarios.

En cuanto a la fonología (que incluiría la articulación de sonidos, la pronunciación y la entonación), ha sido un aspecto al que se ha prestado una atención desigual a lo largo de la historia. No podemos ignorar la importancia de comprender el lenguaje oral, así como de producir una versión comprensible de la lengua que los alumnos están aprendiendo. La pronunciación tiene una gran importancia al tratarse de la forma en que se articula la lengua en su expresión oral. El dominio de la fonología de una lengua puede jugar un importante factor afectivo para los aprendices que aprenden una nueva lengua (Tudor, 2001:53). Orta (2009) indica que: "Tanto los profesores como los alumnos y los creadores de materiales

son conscientes de la importancia de la pronunciación para conseguir una comunicación eficaz. Pero pocos objetivos de aprendizaje ponen tan en evidencia la vulnerabilidad de todos los participantes en este proceso y las distancias entre las creencias y la actuación.” (2009:50). No obstante, pensamos que la pronunciación forma parte del proceso de instrucción de forma indirecta cuando los alumnos escuchan (en las actividades de comprensión oral específicas o cuando escuchan al profesor) o a través de las correcciones inmediatas que se realizan en el aula. Según Tudor (2001) es también importante una práctica explícita de ciertos sonidos que presentan particular dificultad.

2.2.2.- El concepto de la lengua desde un punto de vista sociocultural

Con el avance de disciplinas como la antropología, la sociología y la lingüística empezaron a desarrollarse conceptos para analizar la lengua no solo como sistema sino a considerar los aspectos sociales que permiten entender la lengua como comportamiento y teniendo en cuenta su contexto sociocultural. Esta nueva perspectiva que vemos en los estudios de autores como Halliday (1978) o Hymes (1971) coincidió con una nueva demanda de la enseñanza de lenguas en los años 60 y 70, hasta entonces agotada en las reflexiones filológicas que no daban respuesta a las nuevas preocupaciones (Tusón y Vera, 2008:9). Con un breve repaso a esta serie de disciplinas como la etnografía de la comunicación, la pragmática, el análisis de la conversación o el análisis del discurso, podremos valorar en qué medida los discursos de los profesores entrevistados van incorporando estas nuevas aportaciones que se han ido articulando en la lingüística aplicada.

En los años 20 los antropólogos Malinowski y Boas empiezan a interesarse por la relación entre la lengua y la culturas; y suscitan un nuevo planteamiento del concepto de lengua en relación con su contexto de uso. Surge así la antropología lingüística que se define como el estudio del discurso y de la lengua desde una perspectiva antropológica. Se plantea la relación entre las lenguas y las comunidades de habla poniendo el acento en la diversidad. Como campo interdisciplinar reúne metodologías existentes en otros campos de investigación, sobre todo de la lingüística y de la antropología, para proporcionar más entendimiento sobre múltiples aspectos de la lengua como un conjunto de prácticas culturales que actúan como sistema de comunicación que articula las representaciones del orden social. Se considera a los hablantes como actores sociales, es decir, como miembros de comunidades complejas y particulares, organizadas en una variedad de instituciones sociales que poseen una serie de expectativas, creencias y valores sobre el mundo (Duranti, 1997:3).

Años más tarde, aparece la etnografía de la comunicación, iniciada por Hymes (1971), desarrollada después por este mismo autor, Gumperz y otros autores en la década de los 70 (Gumperz y Hymes, 1972; Bauman y Sherzer, 1974). La etnografía de la comunicación tiene como objeto de estudio la lengua en conexión con el comportamiento de los miembros de un grupo social. Esta disciplina se articula en torno del constructo de competencia comunicativa. La competencia lingüística debe entenderse como una parte de un conjunto más amplio de conocimientos que las estructuras del lenguaje y se constituye de habilidades

que conforman la competencia comunicativa, de la que forma también parte la competencia cultural. Por otro lado, la etnografía de la comunicación se preocupa por descubrir las normas socioculturales que subyacen en la diversidad y la heterogeneidad de las comunidades de habla. Según los estudios de Gumperz y Hymes (1972) lo que cohesiona a un grupo humano es el hecho de compartir un repertorio verbal y comunicativo y unos hábitos de estos usos. La vida social de la comunidad se desarrolla a partir de la interacción comunicativa que se organiza en los llamados eventos o acontecimientos comunicativos que describió Hymes (1972) en el modelo teórico *SPEAKING* (habla): *Situation, Participants, Ends, Acts Squences, Keys, Instrumentalities, Norms, Genres*. Los etnógrafos de la comunicación describieron los modelos de hechos de habla de una amplia gama de culturas mediante la observación participante y la consulta con hablantes nativos. Pudieron encontrar de esta manera diferencias asombrosas con las normas europeas. Los trabajos de Hymes inspiraron muchos estudios valiosos².

En el avance de la etnografía del habla son fundamentales las aportaciones de la filosofía del lenguaje común, retomados después en la pragmática como la teoría de los actos de habla del filósofo del lenguaje Austin (1962), o Grice (1975) quien formula el principio de cooperación que regula la comunicación. La pragmática se encarga del análisis de la comunicación en su contexto de uso sociocultural. Estudia el uso del lenguaje en la comunicación y las condiciones para que esta tenga éxito en “el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, como su interpretación por parte del destinatario” (Escandell, 2010:16). En primer lugar, estudia la diferencia entre lo que el lenguaje codifica y lo que el lenguaje transmite. En segundo lugar, la pragmática analiza lo que queremos decir cuando hablamos, la relación entre lo que el emisor quiere decir y lo que el interlocutor entiende, es decir, lo que inferimos de un lenguaje que no se dice de forma explícita o directa, o la parte no literal de lo que se dice. Los enunciados formulados por los hablantes distan de ser explícitos o directos ya que sería incluso imposible pronunciar todo lo que queremos decir. Por último, se interesa por lo que el lenguaje refleja de las relaciones sociales (Pons Bordería 2005:11-12).

Las aportaciones de la pragmática son esenciales en el desarrollo del concepto de lengua como uso y en la comprensión del funcionamiento de la comunicación con conceptos como la implicatura y el principio de la cooperación. También es importante en el terreno de la didáctica de lenguas extranjeras, especialmente de la competencia sociocultural e intercultural. La habilidad pragmática se incluye en la mayoría de modelos de la comunicación, a veces como competencia pragmática (Bachman, 1990) o bien con otros nombres, como competencia sociolingüística (Canale y Swain, 1980). Asimismo, la pragmática se ha convertido en disciplina esencial de la formación de profesorado ya que “ofrece las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder avanzar en la descripción de las reglas y los principios —la mayor parte de las veces, no conscientes— que están en vigor cuando nos comunicamos, y que permiten lograr una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen en el modo en que los hablantes usamos la lengua” (Escandell 2004:1). Asimismo, como nos indican Calsamiglia y Tusón (1999:11) la pragmática ha dejado de ser una parte de la lingüística a la que se recurrió para entender aspectos del significado que la semántica no podía explicar y se ha convertido en “una

²Véase por ejemplo el artículo de Hornberger (1989) o más recientemente el de Calderón (2014) para el análisis de un evento comunicativo en el aula.

forma especial de acercarse a los fenómenos lingüísticos de cualquier nivel siempre que se tengan en cuenta los factores contextuales”.

En el ámbito de la pragmática lingüística, se han ido consolidando los estudios de cortesía, para los que se dispone hoy en día de un amplio marco teórico de análisis, con propuestas desde un punto de vista connotativo, cognitiva (Escandell Vidal, 2004, 2010), de coste-beneficio (Leech, 1983), de contrato conversacional (Fraser, 1990) o de trabajo de imagen (Brown y Levinson, 1987), como nos indica Kerbrat-Orecchioni (2011:191). Este interés ha sido, no obstante, más tardío en el ámbito hispano y tenemos que esperar hasta los estudios de Henk Haverkate (2004) para que empiecen a desarrollarse estudios de cortesía en español. La cortesía es un fenómeno fundamental que condiciona decisivamente el éxito de la comunicación. Se trata de fórmulas convencionales y estratégicas que los interlocutores emplean en las situaciones comunicativas con el fin de establecer el contacto y facilitar los intercambios (Kerbrat-Orecchioni, 2011). Constituye un principio de regulación para conservar el equilibrio o la armonía entre el hablante y el oyente (Briz, 2004). Se considera un conocimiento adquirido en la socialización. Victoria Escandell define la cortesía como una estrategia al servicio de las relaciones sociales que se concibe como:

“un conjunto de normas establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado como descortés. Esta cortesía se ha interpretado como un mecanismo de salvaguardia que establecen todas las sociedades para que la agresividad de sus miembros no se vuelva contra ellos mismos.” (2010:142)

Los autores fundadores del estudio de la cortesía son Brown y Levinson (1987) que desarrollaron la aproximación conceptual más citada y explotada en los estudios de cortesía hasta la fecha, pero a la vez la más polémica y criticada. En dicha propuesta resulta central la noción de imagen social (*face*) de Goffman (1956).

Muy ligado con los estudios de la cortesía, una línea de investigación más reciente que utiliza los conceptos de la pragmática para analizar fenómenos de la comunicación intercultural la encontramos bajo denominaciones como cortesía sociocultural (Briz y Bravo, 2004), pragmática intercultural, pragmática transcultural o contrastiva. También se interesa por situaciones en que se implica más de una lengua o más de una cultura o bien variedades de una misma lengua, usos bilingües de la lengua, malentendidos interculturales, etc. Ofrece un marco teórico sociocongitivo que considera que los factores individuales y los factores situacionales tienen la misma importancia en la construcción del significado y de la comprensión.

En particular, en estos estudios se considera que todos los mecanismos implicados en la cortesía están condicionados culturalmente. El ser cortés, esto es, la concepción de ser cortés y de ser descortés cambia según las culturas y el contexto (Blum-Bulka, House y Kasper, 1989). Por lo tanto, en la pragmática intercultural, el estudio de la cortesía podría servir como respuesta clave para entender numerosos malentendidos y conflictos que surgen en el encuentro entre los hablantes de diversas culturas. La pragmática intercultural

tiene como objetivo describir la producción y la interpretación de los mensajes transmitidos por los enunciados dentro del sistema sociocultural de un modo contrastivo con otros sistemas.

Desde hace unas décadas algunos estudios se plantean la introducción y adquisición de los elementos pragmáticos en la enseñanza de lenguas extranjeras (Kasper, 1997) y se señala la necesidad de sensibilizar a los alumnos sobre las diferencias pragmáticas que se derivan de bases culturales como la cortesía, las nociones de poder o de distancia social. Como argumentan muchos autores (véase por ejemplo, Infantidou y Tzanne, 2012), la competencia pragmática es una habilidad tanto sociolingüística y cognitiva y se desarrolla de forma gradual y en diferentes niveles de sofisticación. Infantidou y Tzanne también apuntan que la competencia pragmática se correlaciona con la competencia lingüística y que la práctica explícita de pragmática mejora la actuación lingüística. Las prácticas discursivas son diversas y cambiantes según las situaciones comunicativas y los hablantes pueden tender a transferir estilos comunicativos de una lengua a otra y ser mal percibido por los hablantes de otras lenguas. No obstante, Kasper (1997) recuerda que una gran parte del conocimiento pragmático es fácilmente transferible de una lengua a otra por los interlocutores de forma universal por aspectos compartidos por la especie humana. Incluso algunos autores como Escandell consideran que la competencia pragmática es una habilidad innata del ser humano (2010:225). Según la autora, la inferencia constituye una habilidad más que una serie de conocimientos que se adquieren en diferentes niveles, sino que simplemente contamos con esta capacidad común subyacente de las representaciones sociales particulares (2010:228).

Algunas investigaciones apuntan a que los profesores, en general, tienen una vaga noción de lo que es la pragmática, y dejan en segundo término fenómenos como la cortesía ya que juzgan que se aprende de forma natural (Chávez de Castro, 2005). Este mismo trabajo se plantea los beneficios del *feedback* en las producciones de los alumnos y de ejercicios de conciencia y corrección pragmática para mejorar la adecuación del discurso.

Otro campo que ha experimentado un amplio avance es el análisis de la conversación. Esta entiende la lengua como una acción social que se construye de manera coordinada entre quienes participan en ella (Calsamiglia y Tusón, 1999: 8). El análisis de la conversación es una metodología multidisciplinar que se encarga de la conversación cotidiana espontánea, con el objetivo de descubrir la estructura del habla en funcionamiento, entendida como una acción social. Se centra en el estudio de las interacciones orales y especialmente las interacciones verbales cotidianas, hasta no hace mucho dejadas de lado por los estudios lingüísticos. En efecto, como indica Tusón (2002) los primeros trabajos sobre la conversación no proceden de la lingüística, sino que se desarrolla a partir de otras disciplinas, ya antes mencionadas, como la etnografía de la comunicación o la pragmática y sobre todo desde la etnometodología, una corriente de la sociología (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). A los seguidores de esta corriente se les conoce como etnometodólogos o conversacionalistas. La etnometodología sostiene que la realidad social se construye y se negocia, cambia o se modifica pero no se descubre, sino que se interpreta. Garfinkel (1974, citado en Tusón, 2002: 135) señala la importancia de mostrar los mecanismos que empleamos en nuestra vida cotidiana y que damos por sentados; estos emergen con el análisis detallado a través del cual se interpreta la complejidad de los comportamientos aparentemente banales en una situación dada. Siguiendo esta tradición y basándose en las

especialidades ya mencionados, el análisis de la conversación se inicia como una disciplina observacional para analizar de forma rigurosa las acciones sociales y concibe los elementos lingüísticos como recursos que los participantes en la conversación emplean con el fin de actuar socialmente. El propósito esencial es “describir la organización de la interacción a partir del estudio de formas específicas de habla interactiva para descubrir su lógica organizativa y rastrear el desarrollo de la intersubjetividad en la acción” (Nussbaum, 2007:7). Se interesa especialmente en los significados compartidos y la progresión de la interacción desde una perspectiva émica (Seedhouse, 2005:166). El objetivo de esta disciplina es:

“descubrir toda la complejidad que se esconde tras esta actividad cotidiana, (...) es entender cómo a través de la conversación y de otras actividades comunicativas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades al lado de las personas que nos rodean y frente a ellas.” (Calsamiglia y Tusón 2008:22).

Ligada al análisis de la conversación, que se centraría específicamente en las conversaciones cotidianas u ordinarias, el análisis del discurso en interacción (*talk-in-interaction*) se interesa por otras formas de interacciones comunicativas institucionales como la comunicación en clase, u otras más formales como las interacciones mediáticas (entrevistas, mesas redondas), las consultas médicas, interrogatorios, etc. (Kerbrat-Orecchioni, 2011:19).

El análisis de la conversación, que tiene amplias aplicaciones en distintas áreas profesionales y académicas, es de gran utilidad en la didáctica de lenguas, en concreto en los campos de la enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos específicos, en el diseño de materiales, en la interacción del aula, la conversación entre hablante nativo y no nativo y el cambio de código (Seedhouse, 2005). Llobera (1995b:338) apunta a la utilidad de algunas aportaciones surgidas desde el análisis de la conversación como los estudios en torno a la secuencia de las conversaciones en diferentes fases (apertura, fase central, cierre). A pesar de estas contribuciones, muchos manuales tienden a presentar conversaciones en las que no existen tales fases, reflejan de forma pobre lo que ocurre en las interacciones entre hablantes o bien no incluyen elementos de las conversaciones espontáneas como digresiones, reformulaciones, repeticiones, etc. (Llobera, 1995b:388). Asimismo cuando realizamos interacciones sociales necesitamos una serie de actos de habla. Por ejemplo, como nos indica Llobera, si queremos invitar a alguien, primero intentaríamos sonsacar información sobre si la otra persona tiene algún compromiso, a continuación formularíamos la invitación, que la otra persona puede rechazar o aceptar. Si se rechaza, el invitado realizaría una serie de actos de habla como agradecer, lamentar no poder aceptar la invitación, ofrecer una excusa, etc. Este tipo de situaciones de habla han sido el objeto de atención del análisis conversación, pero las conclusiones no siempre se incluyen en los manuales o evaluaciones didácticas.

Todas estas disciplinas expuestas marcan una nueva dirección que evidencian las limitaciones del enfoque de la lengua visto como sistema y analizado desde una perspectiva abstracta y formal. Suponen una expansión del campo de la lingüística que se han ido incorporando en lo que hoy en día se conoce como el análisis del discurso, que se interesa por las prácticas discursivas que van más allá de la oración como unidad de análisis y que

estudia las actuaciones comunicativas en concreto. El análisis del discurso no se interesa tanto por estudiar las reglas sino por describir regularidades y por descubrir los complejos mecanismos que subyacen al uso de la lengua y a los procesos de elaboración e interpretación de los enunciados, determinados culturalmente (Calsamiglia y Tusón, 1999:XVII). El análisis del discurso entiende el discurso como una práctica social compleja y heterogénea (aunque no caótica) que constituyen formas de acción entre personas, articuladas por el uso oral o escrito de lengua y en un contexto concreto. La lengua como materia prima del discurso proporciona a los hablantes un repertorio comunicativo que se pone en funcionamiento para comunicar y construir representaciones del mundo. Ante tales opciones los interlocutores realizan elecciones según parámetros socioculturales y cognitivos que son dinámicos y que se pueden negociar.

Como indica Wooffitt (2005, citado en Kramsch y Whiteside, 2008:657), el análisis del discurso -frente al análisis de la conversación que se centra en el significado que crean los individuos a través de los turnos de habla en la interacción-, se preocupa por un nivel más amplio de las funciones sociales e interpersonales que se dan en un pasaje de discurso. Chris Weedon (crítico cultural postestructuralista que ha influido en el análisis del discurso) se interesa por el estudio del proceso semiótico a partir del cual el discurso estructura lo social. Define el discurso como: "a structuring principle of society, in social institutions, modes of thought and individual subjectivity" (Weedon 1987:40, citado en Kramsch, 2011:356). Según este autor, el significado no existe antes de su articulación en la lengua, que no es un sistema abstracto, sino situado social e históricamente en el discurso:

"Discourses represent political interests and in consequence are constantly vying for status and power. The site of this battle for power is the subjectivity of the individual and it is a battle in which the individual is an active but not sovereign protagonist" (Weedon 1987: 41, citado en Kramsch, 2011:356).

Pennycook agrega que el discurso es una forma de organizar el significado a través de categorías conceptuales que están disponibles para las personas. El discurso constituye un sistema de poder y conocimientos en el que el sujeto se sitúa (1994:128, citado en Kramsch, 2011:356). En el ámbito de la enseñanza de la lengua, el vínculo entre discurso, ideología e identidad ha sido puesto en evidencia por Richard Young recientemente: "Discursive practice is the construction and reflection of social realities through actions that invoke identity, ideology, belief, and power" (2009:1, citado en Kramsch, 2011:356). Esta concepción del discurso es especialmente pertinente en las sociedades actuales caracterizadas por la complejidad y la superposición de diferentes capas de significación, y en el que se implica además el impacto de nuevas tecnologías culturales, como nos indica Kress:

"In this turbulent (social and) semiotic environment, every element affects every other. That extends to a crucial factor not mentioned so far: the impact of contemporary cultural technologies involved in meaning (-making) and in the means of dissemination of meaning-as-text" (2015:52).

Estas tecnologías se refieren a una amplia gama de recursos culturales y sociales que están

implicados en la producción, distribución o diseminación de los significados y que incluyen recursos materiales (un bolígrafo, un papel, una aplicación, etc.), digitales y no digitales; recursos semióticos como el género, los discursos, las estrategias de cohesión, etc.; los medios de comunicación, tanto tradicionales como los nuevos, etc.

En resumen, todas estas disciplinas esbozadas en este subapartado tienen su impacto en la lingüística aplicada y en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Llobera (1995b) señala la importancia de la teoría de los actos de habla (Austin y más tarde Searle) que abrió el camino para la introducción del concepto de discurso. Wilkins (1976) mostró las insuficiencias de la forma de secuenciación del currículo y en su lugar propuso un currículo basado en los aspectos semánticos y no simplemente en estructuras gramaticales. A continuación, Van Ek desarrolló esta perspectiva en su *The Threshold Level* (1975), adaptado al español por Peter Slagter (*Nivel Umbral*) en 1979. En el campo del inglés como lengua extranjera es donde el concepto de discurso se introdujo de forma más notoria. Fue fundamental Widdowson con su obra *Teaching Language as Communication* (1978) donde dedica un capítulo entero al discurso, como también su libro *Explorations in Applied Linguistics*, publicado un año más tarde. En esos mismos años aparecieron dos aportaciones esenciales: *Towards an Analysis of Discourse*, de Sinclair y Coulthard (1975) y *An Introduction to Discourse Analysis*, de Coulthard (1977). Asimismo las contribuciones de Hymes y Halliday en dos artículos respectivos de la obra *Communicative Approach to Language Teaching* de Brumfit y Johnson en 1979 fueron esenciales para hacer llegar la concepción del uso de la lengua como discurso en el campo de la docencia y en los planteamientos curriculares. La competencia discursiva también será un componente esencial en el constructo de competencia comunicativa propuesto por Celce-Murcia *et al.* 1995, como veremos en el apartado 2.2.4. La conceptualización de la lengua como práctica discursiva en que se implican diferentes modos semióticos es coherente con la definición de cultura por la que abogamos en este estudio y con la perspectiva ecológica que sirve como hilo conductor y con el enfoque etnográfico por el que optamos como metodología de investigación.

Por otro lado, antes de acabar con esta sección, nos parece relevante apuntar a una concepción de la lengua que hace énfasis no solo en el lenguaje como sistema lingüístico y en las transacciones comunicativas con objetivos pragmáticos o funcionales, sino que la considera como un medio para construir relaciones personales, expresar emociones y aspiraciones y explorar intereses (Tudor, 2001:65). Como apunta Lewis:

"In addition to social identity, language is the primary means for our own personal self-definition. The language we use helps other people, and most important ourselves, to understand who and what we perceive ourselves to be" (1993:50, citado en Tudor, 2001:65).

Esta visión de la lengua como expresión de la propia identidad se conjuga con la perspectiva humanística que se ha preocupado por la expresión de la dimensión personal en la enseñanza y que se considera como una parte fundamental y no incidental de los programas de enseñanza (Stevick, 1990, citado en Tudor, 2001:65-66). Esta perspectiva no se propone la asimilación cultural como objetivo de la enseñanza de la lengua, como veremos en el apartado 2.4.2 de este estado de la cuestión, y va más allá de los propósitos utilitarios. En cambio, indica que la expresión de la propia personalidad no es contradictoria

con los objetivos pragmáticos de comunicación, por el hecho de que estos son una condición de la autorrealización.

2.2.4.- La aproximación ecológica de la lengua

Muy cercana a las disciplinas esbozadas en el apartado anterior, en el área de la lingüística aplicada, ha emergido en los últimos años una nueva perspectiva impulsada por autores como Van Lier (1988, 2002, 2004), Tudor (2001, 2003) o Kramsch (2002) que se ha denominado aproximación ecológica de la lengua³ y que tiene como centro focal el contexto en que esta opera. Esta aproximación escoge como metáfora la ecología, ciencia que estudia las relaciones entre los organismos y su entorno, entre los que se establecen interacciones dinámicas, que ha sido aplicada en distintas áreas sociales y parece ofrecer una nueva manera de arrojar luz al proceso complejo que se investiga. Como nos indica Ramos (2005:64), en la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas se han utilizado con frecuencia las metáforas relacionadas con la naturaleza y los seres vivos y en algunos casos con la ecología. Algunos ejemplos son los de la “vida en las aulas” (Jackson, 1969), *coral gardens* (Breen, 2001), la clase como “microcosmo” (Cazden, 1991; Holliday, 1994; Nussbaum y Tusón, 1996; Tusón, 1995;), “ecosistema” (Holliday y Cooke, 1982, citado en Ramos, 2005:64) o el enfoque orgánico de Nunan (2001).

Como teoría de la lengua el enfoque denominado por Van Lier “ecolingüística” o “lingüística ecológica” se sitúa como alternativa teórica y práctica a otros modelos de la enseñanza de lenguas y del estudio científico de esta: “ecological approach is a coherent alternative, theoretically and practically well-motivated, to other ways of teaching and researching language education” (Van Lier, 2004:193). Según Van Lier, el enfoque ecológico no es una teoría ni una metodología, sino una forma de pensar, trabajar y de actuar que puede motivar una gran variedad de prácticas y de investigaciones. De carácter transdisciplinar reúne varias teorías: una teoría de la lengua basada en principios semióticos; una teoría del aprendizaje relacionada con el interaccionismo social y que se dirige a una nueva forma de enseñar la lengua; una teoría del contexto o ecología; y, por último, una teoría de la investigación relacionada con la teoría de la complejidad o del caos introducida por Larsen-Freeman (1997) en el campo de la adquisición de lenguas.

Van Lier (2002, 2004) apunta a que es necesario que los que trabajan a diario con la lengua cuenten con una teoría de lengua relevante para las actividades relacionadas con la enseñanza de esta, que sin ser una teoría total o unificada, intenta evitar ciertos reduccionismos que se han dado en el estudio de la lengua. Entiende la lengua como una:

“meaning-making activity that takes place in a complex network of complex systems that are interwoven amongst themselves as well as with all aspects of physical, social and symbolic worlds. It is not immune to social, political and economic influences, and it harbors misconceptions with the same ease as wisdoms” (Van Lier, 2004:53).

³ Para una bibliografía más amplia véase por ejemplo Kramsch y Whiteside (2008).

Una característica importante de la teoría de la lengua de Van Lier es que es de carácter “emergente”: “speaking is always a part of context of meaning-producing actions, interlocutors, objects, and relations among all these. In other words, language emerges as an embodied and situated activity”. (2002:146). La perspectiva ecológica no entiende la lengua de forma abstracta ni idealizada, ni autónoma por sí misma, sino que relaciona la lengua con el uso y con el contexto de trabajo (2004:21). Van Lier destaca, asimismo, que la lengua no es una fuente de significado que viene dada, no procede de un *input* que es procesado, sino que tiene que ver con las *affordances*, que constituyen formas de relacionarse con el entorno a través de la percepción y la implicación activa y que ofrecen posibilidades de sucesivas acciones e interacciones. “Language is brought forth and carried along by a complex process involving physical, cognitive, and social actions. Language is one strand woven into this web of meaning making” (2002:147). Por lo tanto, la lingüística ecológica tiene que ver con las relaciones más que con los objetos: las relaciones entre la lengua y el entorno físico; las relaciones entre la lengua y el entorno social y cultural; las relaciones entre las lenguas (diversidad lingüística); y, las relaciones entre el aprendiz y el contexto de aprendizaje (2004:53). Van Lier (2002) indica que la lengua no consiste en la transmisión de un mensaje de una persona a través de un monólogo o diálogo, sino que tiene que ver con la interacción entre los sistemas semióticos, entre los cuales la lengua se sitúa como un sistema (o modo, según la aproximación de Kress, 2015), entre otros.

Otro aspecto de la perspectiva ecológica de la lengua es que se centra tanto en los aspectos macro de esta (diversidad lingüística; derechos humanos lingüísticos, etc.), así como otros aspectos micro, como la interacción, la percepción, la emergencia, etc. (Van Lier, 2004:22).

El modelo propuesto por Van Lier es consistente con la teoría semiótica de la lengua, que clarifica la idea de signo y hace hincapié en la naturaleza dialógica de este. Los signos no son objetos sino que son las relaciones entre el individuo y el mundo físico y social. La lengua debe estudiarse como una fuente de signos más que está en relación con otras. Van Lier toma como principal referencia la tradición semiótica americana que empieza con los trabajos de C.S. Pierce. Según este autor, el signo es un proceso triple que no tiene ni principio ni fin y que evoluciona en diferentes direcciones y se desarrollan en otros signos, creando “constelaciones” complejas de signos (Van Lier, 2002:153).

2.2.5.- La competencia comunicativa

Las disciplinas esbozadas más arriba (2.2.2) que estudian el hecho lingüístico desde perspectivas sociales han realizado aportaciones decisivas para el desarrollo del constructo de competencia comunicativa. Este concepto se desarrolló en el terreno de la antropología y no desde la lingüística, que careció durante mucho tiempo de una reflexión antropológica, como nos indican Barro, Jordan y Roberts (2001:82):

“irónicamente, el concepto de la competencia comunicativa perdió sus amarras antropológicas al ser asimilado al pensamiento sobre la enseñanza de idiomas extranjeros. Llegó a ser interpretado, de una manera algo estrecha, como el uso apropiado de la lengua en vez de una

competencia que forma parte de las prácticas sociales y culturales de una comunidad, en la cual la lengua ocupa un lugar central.”

El concepto de competencia comunicativa fue formulado por primera vez a finales de los sesenta. El artículo que causó mayor impacto fue un trabajo de Hymes presentado en 1971 y después desarrollado por Gumperz y Hymes (1972) dentro del campo de la etnografía de la comunicación. Este concepto surge, en un principio, a partir de las críticas hacia el conductismo y el estructuralismo y también como modelo que va más allá de las investigaciones de Chomsky (1965), si bien se inspira de su concepto de competencia:

“es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes. Al igual que el término de Chomsky que se toma como modelo, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se pretende distinguir entre lo que el hablante conoce –cuáles son sus capacidades- y cómo actúa en instancias particulares.” (Gumperz y Hymes, 1972, citado en Calsamiglia y Tusón, 1999: 43)

Ante el concepto de competencia comunicativa que incluía el conjunto de conocimientos compuesto por elementos fonológicos, morfológicos, semánticos, léxicos y sintácticos, Hymes (1971) presenta un concepto más dinámico que consiste en la negociación de significados entre interlocutores en situaciones de comunicación tanto orales como escritas.

A partir de tal distinción entre un plano más bien psicológico relacionado con el conocimiento de la lengua, y otro más bien social, relacionado con el uso de las reglas, los teóricos de la didáctica establecieron la competencia como el objetivo a alcanzar en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, no hay unanimidad en lo que concierne a la descripción de la competencia comunicativa.

Una de las primeras propuestas con más reconocimiento fue la de Canale y Swain (1980). Estos autores distinguen un modelo de la comunicación dividido en tres grandes aspectos: la competencia gramatical o lingüística, la competencia sociolingüística; y la competencia estratégica.

Tres años después, Canale (1983) revisa este modelo y propone uno de cuatro subcomponentes (la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica) que acerca el proceso de enseñanza/aprendizaje al de la realidad de la lengua y que refleja las dificultades que pueden encontrar los alumnos en el aprendizaje. El modelo desarrollado por Canale, a pesar de algunas visiones críticas como la de Schachter (1990, citado en Celce-Murcia *et al.* 1995) ha sido uno de los más influyentes en la descripción de las facetas del uso de la lengua.

A continuación, Van Ek y Trim (1984), los creadores del *Nivel Umbral* del Consejo de Europa, elaboran un modelo que añade dos subcompetencias, la social y la sociocultural, que se refieren al dominio del marco de referencia social de un hablante nativo y un no nativo. Van Ek (1986) delimita los componentes de la competencia comunicativa en la competencia sociolingüística, estratégica y sociocultural. En las revisiones sucesivas se

hace aún más hincapié en los componentes de la competencia sociocultural, que contiene secciones separadas para la cortesía, los conocimientos socioculturales previos, etc.

Otro modelo destacable, derivado de los anteriores, es el de Bachman (1990), que introduce algunos cambios en la nomenclatura y que tiene una orientación de carácter evaluativo. Bachman emplea el concepto de “Habilidad Lingüística Comunicativa” que consta de tres elementos: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicológicos, los cuales interactúan según el contexto de uso de la lengua.

Nuevas revisiones y aportaciones, como por ejemplo el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurell (1995), siguen los modelos anteriores utilizando los conocimientos aportados en diferentes campos relacionados que no estaban disponibles en los años 80, que si bien son todavía fragmentarios, pueden servir para describir los componentes de la competencia comunicativa. Celce-Murcia *et al.* proponen una conceptualización de la competencia comunicativa muy completa y exhaustiva (aunque necesariamente selectiva) que incluye cinco componentes que están interrelacionados: la competencia sociocultural, la competencia discursiva, la competencia lingüística, la competencia accional y la competencia estratégica, situando la competencia discursiva en un lugar central.

En 2007 Celce-Murcia revisa el anterior modelo de 1995 y propone uno que mantiene la centralidad de la competencia discursiva, en torno a la cual giran las demás competencias: sociocultural, lingüística, formulaica, interaccional y estratégica.

La competencia formulaica recibe una mayor importancia que en el anterior modelo y se refiere a los “fixed and prefabricated chunks of language that speakers use heavily in everyday interactions”, hasta hace poco no tenidos en cuenta, como rutinas, expresiones fijas, colocaciones, combinaciones⁴, etc. También la competencia interaccional se considera de extrema importancia e incluiría tres subcompetencias: la competencia accional, la competencia conversacional y la competencia no verbal o paralingüística. Esta propuesta hace hincapié en la importancia de la cultura; la importancia del discurso y el contexto; la necesidad de hallar un equilibrio entre la lengua como sistema y la lengua como fórmulas; la necesidad de centrarse en los aspectos de la interacción; y, por último, en la necesidad de desplegar estrategias de comunicación.

El concepto de competencia comunicativa es capital en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCER, 2002). Concibe las competencias como el conjunto de conocimientos, destrezas y características personales que permiten a una persona realizar acciones. La enseñanza comunicativa tiene como objetivo el desarrollo de una serie de competencias necesarias para comunicarse en un entorno sociocultural. La comunicación constituye un proceso complejo, polifacético, dinámico y simbólico que implica mucho más que los conocimientos formales de una lengua, como la competencia intercultural, la competencia estratégica, la competencia sociopragmática, etc. Se sostiene en una visión de la lengua basada en la acción que reúne las aportaciones principales de la didáctica más reciente. Concibe la enseñanza de lenguas como el proceso que convierte el

⁴ Constructo acuñado por Bosque para referirse a un fenómeno amplio que va más allá de las colocaciones (véase Prólogo al diccionario Redes, 2004).

aula en un espacio social en que tienen lugar las tareas comunicativas más representativas del mundo actual, teniendo en cuenta el contexto. Para llevar a cabo estas tareas los usuarios de la lengua utilizan una serie de competencias que se definen como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.” (2002:9). Se utilizan dos tipos de competencias: las generales, “que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas”; y las competencias comunicativas, que “posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (2002:9).

Dentro de las competencias generales, el *MCRE* incluye en primer lugar los conocimientos declarativos o saberes (5.1.1) que proceden de experiencias de aprendizaje empírico o académico, a partir del cual se desarrollan el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural (a veces distorsionado por estereotipos) y la conciencia intercultural. En segundo lugar, las competencias generales se componen de una serie de destrezas y habilidades o saber hacer (5.1.2). Estas se dividen en las destrezas y habilidades prácticas (habilidades sociales, profesionales, etc.) y las destrezas y habilidades interculturales, que incluyen la capacidad de relacionar las culturas entre sí, la sensibilidad cultural necesaria para utilizar estrategias para establecer contacto con otras culturas y la capacidad de actuar como intermediario entre la propia cultura y la extranjera siendo capaz de enfrentarse a malentendidos o situaciones conflictivas. En tercer lugar, aparece la denominada competencia existencial o saber ser (5.1.3). Las actividades comunicativas se ven fuertemente afectadas por factores individuales como las actitudes y motivaciones, los valores y creencias, los estilos cognitivos y factores de la personalidad (locuacidad o parquedad, timidez, meticulosidad, etc.). Por último, se incluye como competencia general la de saber aprender (5.1.4) que se entiende como la capacidad de “observar y participar en nuevas experiencias, y de incorporar nuevos conocimientos a los existentes, modificando estos cuando sea necesario.” Esto permite al alumno “abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades.” (2002:104).

Por otro lado, los usuarios de la lengua, a parte de las competencias generales hasta ahora expuestas, despliegan la llamada competencia comunicativa, más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa (5.2.) se compone de las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas.

En cuanto a las competencias lingüísticas (5.2.1), el *MCER* hace hincapié en que todos los sistemas lingüísticos son de enorme complejidad y ningún usuario de una sociedad amplia y diversificada puede dominar su lengua. Por esa razón los lingüistas han rechazado desde hace tiempo cualquier forma de describir la lengua de forma autoritaria (modelo tradicional), sino que señalan la necesidad de describirla en su uso. No obstante, ninguna propuesta alternativa ha conseguido una aceptación general y se niega la posibilidad de generar un modelo universal capaz de describir todas las lenguas. En el *MCER* se adopta un enfoque que procura clasificar y determinar los componentes principales de la competencia lingüística que se entiende como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos con el fin de crear mensajes bien formados y significativos. Se propone un esquema de clasificación con unas categorías que sirven como instrumentos de clasificación

y como base para la reflexión. Así, se distinguen las siguientes categorías: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoepíca.

En lo que concierne a la competencia sociolingüística (5.2.2), esta “comprende el conocimientos y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (2002:116). Se incluyen aspectos como: los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, que dependen de los estatutos atribuidos a los interlocutores; la cercanía entre los hablantes, etc.; las normas de cortesía (cortesía positiva y cortesía negativa que son a menudo fuente de malentendidos entre hablantes pertenecientes a culturas o grupos diferentes); las expresiones de sabiduría popular, que constituyen expresiones fijas que pertenecen a la cultura general de la comunidad de habla y que son importantes en la comunicación; las diferencias de registro (variedad formal, neutra, familiar, etc.); el dialecto y el acento (capacidad para comprender los marcadores lingüísticos de clase social, de procedencia regional, de grupo profesional, etc.).

Por último, las competencias pragmáticas (5.2.3) se constituyen por el conocimiento que posee el usuario o el alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se ordenan y se estructuran (competencia discursiva), se utilizan para llevar a cabo diferentes funciones (competencia funcional) y se secuencia según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

Al tomar conciencia de la complejidad de la lengua en su uso como herramienta de comunicación que no solo designa o informa de realidades extralingüísticas, sino que las constituye o las corporiza, nos da pie a entender otra forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido a desarrollar la competencia comunicativa que acabamos de ver y la competencia intercultural (apartado 2.4.2), como veremos en el siguiente apartado.

2.3. - VISIONES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

All education is language education, since language is a defining quality of what it means to be human.

Leo Van Lier (2004)

Education has never been free from polemic, and polemic leads to oversimplification.

Christopher Brumfit (1991)

Como ya hemos señalado, los profesores de lengua poseen una serie de conocimientos, teorías o creencias sobre cómo hacer su trabajo y con las cuales justifican lo que hacen. En nuestro estudio nos interesamos por las creencias que sostienen los docentes de español de Gabón sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se incluyen la visión sobre la metodología, las actividades, las destrezas lingüísticas, las figuras del profesor y del alumno y el papel del error y de la corrección. En este apartado, hacemos un repaso, sin pretender a la exhaustividad, de los principales cambios metodológicos y enfoques en el campo de la didáctica de las lenguas. Esto nos interesa para entender la complejidad de las posiciones y de las acciones de los profesores colaboradores en torno a la metodología de enseñanza. Veremos la variedad de visiones de los docentes que se adhieren a diferentes paradigmas que conviven (apartado 2.3.1) y como los planteamientos de los profesores participantes en este estudio no coinciden con nuevas propuestas de enseñanza que se recogen en los documentos como el *MCER* o el *PC/C* (2.3.2). Estas obras reflejan la creciente conciencia de la naturaleza dinámica y compleja de la enseñanza de la lengua, en la que hace hincapié el modelo ecolingüístico de Van Lier (2004) desarrollado como una nueva concepción del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua (2.3.3). Los siguientes apartados se centran en cómo estas visiones de la enseñanza se traducen en la práctica de los docentes a través de la interacción que se establece en el aula y el discurso del profesor (2.3.4), la estructura de la clase, y las actividades que se llevan a cabo (2.3.5). También dedicamos un apartado a la interacción entre pares, puesto que este tema surge en las entrevistas realizadas (2.3.6). Asimismo, dedicamos un apartado relacionado con el rol asociado al profesor y a los alumnos y a la relación entre estos, como tema ligado a las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y que tiene un impacto en la interacción que se establece en el aula (2.3.7). Por último, incluimos un apartado en que repasamos muy brevemente las concepciones ante el error y la evaluación, al ser una de las categorías analizadas en los datos.

2.3.1.- La enseñanza de lenguas en la educación reglada: principales cambios metodológicos

Pese a que en la historia de la humanidad las personas han aprendido otras lenguas además de la materna, tanto informalmente como siguiendo algún tipo de metodología (Howat, 1984, citado en Tudor, 2003:2), hasta hace unas décadas la enseñanza en el contexto escolar era una actividad marginal y sin ninguna dimensión educativa, esta reservada a las lenguas consideradas clásicas. A partir de los años 60 se experimentó una expansión sin precedentes de la enseñanza de lenguas como resultado del aumento de los intercambios internacionales y la movilidad en este periodo de la historia (Tudor, 2003:2). Desde entonces se ha dedicado una gran creatividad y energía en la enseñanza de lenguas, tanto en el desarrollo de teorías como en la creación de materiales didácticos, incluyendo nuevas tecnologías empezando desde el video hasta la enseñanza asistida por el ordenador o por internet. Esta expansión se observa también en el aumento de revistas profesionales y

científicas, asociaciones de profesores, formación especializada, etc. Hoy en día se trata de una actividad con un papel cada vez más reconocido y notable en los programas de estudios primarios, secundarios y superiores.

En un primer momento, la enseñanza de lenguas extranjeras imitaba la enseñanza de la lengua primera o bien el aprendizaje de las lenguas clásicas, basado en la traducción y el aprendizaje de la gramática.

A partir de los años cincuenta, las teorías de aprendizaje conductistas tuvieron una gran influencia en la enseñanza de lenguas. Estas teorías junto a la lingüística estructuralista fueron la base del método audiolingüista que se desarrolló para los programas de entrenamiento del ejército de los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial y que iría desplazando el método de gramática-traducción predominante hasta entonces.

Siguiendo las teorías del aprendizaje mecanicista, el conductismo defendía que el aprendizaje de una lengua extranjera se lograba a través de la formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo junto con la puesta en marcha de mecanismos inconscientes de analogía y generalización, con lo cual se llegaba a un uso automático y correcto de la lengua que se pretendía aprender (Llobera, 1995:8). Se argumentaba también que los hábitos ya establecidos en la lengua materna podían crear interferencias, y, por lo tanto, era preciso evitar el uso de la lengua primera en el aula. Por otro lado, el método audiolingüe se caracterizaba por su énfasis en el aspecto oral de la lengua, por la evitación total del error y por la descripción científica más rigurosa de las estructuras gramaticales, introducida por la corriente estructuralista de la lengua. La literatura fue relegada a un segundo plano con la llegada del Método Directo y de los que le sucedieron (Richards y Rodgers, 1996). No obstante los textos literarios nunca fueron del todo marginados (véase Anaya, 2007:123).

Este método de aprendizaje empezó a recibir críticas a partir de los años 70 como consecuencia de la aparición de las ideas de Chomsky, cuya teoría de la gramática generativa dominaría el estudio del lenguaje. Este atacaba algunos conceptos básicos del conductismo y demostró la necesidad de considerar la lengua como competencia más que como estructura. El lingüista norteamericano promovió un concepto de competencia limitado a los aspectos morfosintácticos, por lo que Hymes emplearía este concepto para referirse a la competencia comunicativa, más amplio que el de Chomsky, como ya hemos visto.

Se fueron introduciendo algunos métodos de modo limitado, pero a veces populares, como la Vía Silenciosa (Gattegno, 1972), la Repuesta física total (Asher, 1969), la sugestopedia (Lazanov, 1978), o *Counseling Learning* (Curran, 1972)⁵. Aunque ninguna de estas iniciativas lograra alcanzar el propósito de encontrar un método mágico que resolviera todos los retos de la enseñanza de lenguas, “los aciertos y los errores de cada una de ellas nos han permitido ampliar el cúmulo de conocimientos y experiencias disponibles hasta hoy en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras” (García Santa-Cecilia, 1995:24). Como dice Clark:

⁵ Diferentes métodos y enfoques son descritos y discutidos en Richards y Rodgers (1986) y Larsen-Freeman (2000).

“ningún método de enseñanza parece tener una superioridad inherente que le permita lograr de forma plenamente satisfactoria todos los resultados que se pretenden. Un método global de gramática-traducción que se base en la comprensión consciente de la gramática y el vocabulario permitirá desarrollar habilidades para construir oraciones a partir de una serie de reglas, pero no la habilidad de desenvolverse en situaciones reales de comunicación. Un método global reconstructivista que fomente la práctica separada de determinadas destrezas y la simulación en clase de situaciones concretas de comunicación, permitirá al alumno desenvolverse en ese tipo de situaciones, pero no en otras. Un método global progresivo basado en el desarrollo espontáneo de la comunicación en clase, con escasa intervención del profesor, conducirá a los alumnos hacia un tipo de expresión con cierta fluidez, pero poco correcta desde un punto de vista formal.” (Clark, 1987:102, citado en García Santa-Cecilia, 1995:28).

Todo método debe ser observado en su contexto histórico y evitar simplificaciones de los mismos o incluso caricaturas:

“Clearly, any method needs to be seen in its historical context if it is to be understood fully and there is a great danger in simply caricaturing methods of the past, and setting them against sympathetically presented contemporary proposals for current language teaching”. (Brumfit, 1991:137).

Algunos autores como Long (2001) Nunan (1996), Prabhu (1990) o Richards (1990, 2001), entre muchos otros⁶, discuten el concepto de método y señalan que ninguno de tales métodos por sí solo puede satisfacer las necesidades de un aprendiz, ni es posible afirmar que una metodología de enseñanza pueda garantizar el aprendizaje de una lengua extranjera. Pennycook expresó que el concepto de método “reflects a particular view of the world and is articulated in the interests of unequal power relationships” (1989: 589–590, citado en Kamali, 2014), y que “it has diminished rather than enhanced our understanding of language teaching” (1989:597, citado en *sic.*). Prabhu también argumentó que no existe un método mejor que otros y que lo que realmente importa es que los profesores aprendan a “to operate with some personal conceptualization of how their teaching leads to desired learning—with a notion of causation that has a measure of credibility for them” (1990:172) Este autor denominó las intuiciones pedagógicas de los profesores como un “sentido de plausibilidad” o “pragmatismo ejemplar” procedente tanto de la experiencia personal, de la formación continua, así como de la colaboración con otros profesores. El autor manifiesta que no hay una forma de hacer buena o mala, sino que defiende un sentido de plausibilidad, activo y operacional para desarrollar la implicación del profesor y del alumnos. Este sentido de plausibilidad es abierto a los cambios y se orienta hacia una enseñanza “real” más que “mecánica”. Prabhu no combate los “métodos”, sino que declara que el enemigo de la buena enseñanza es la adhesión esclava e irreflexiva a un método. Richards (2001) defiende que la metodología no es algo fijo o una serie de principios predeterminados, sino que es un proceso dinámico y creativo de exploración que empieza cada vez que un profesor se encuentra con un nuevo grupo.

El concepto de “método” posee un problema intrínseco: conlleva una visión rígida y reducida

⁶ Véase artículo de Kamali (2014).

del complejo fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje (García Santa-Cecilia, 1995:30). Si se concibe la enseñanza como un método que se impone a los profesores y a los alumnos a partir de una serie de presupuestos y procedimientos teóricos, "ignoramos los factores que intervienen en la práctica real de la clase y corremos el riesgo de encorsetar en una "camisa de fuerza" la creatividad del profesor o la espontaneidad de los alumnos en función de unos principios que no se sustentan en la experiencia compartida sino en un análisis externo que conlleva una visión estática de lo que significa enseñar y aprender una lengua" (1995:30).

Kumaravadivelu (2003) ha llamado este nuevo periodo de la enseñanza de la lengua la "condición posmétodo". Este autor sostiene que los profesores no deben buscar métodos alternativos, sino una alternativa a los métodos. Tal opción se basaría en sus experiencias profesionales, las adaptaciones a las necesidades de los alumnos y a las dinámicas del aula. Asimismo, es necesario tener en cuenta el contexto en el cual se implementan las acciones docentes, como veremos más abajo. Los enfoques, perspectivas, metodologías, materiales didácticos o técnicas deben ser adaptados según la situación concreta de aprendizaje y ser sensible al entorno sociocultural.

En la década de los ochenta, se inicia la crisis de los métodos en general y en concreto del audiolingüismo, lo que da fruto al nacimiento de la adquisición de segundas lenguas (ASL), como expone Martín Peris (1996:48). Se introduce la dimensión metodológica en la enseñanza de lengua, y se gira hacia las necesidades y los intereses de los alumnos, más que a los aspectos estrictamente lingüísticos. Tal cambio del núcleo de interés dará lugar a la aparición de la enseñanza comunicativa sustentada en la teoría del aprendizaje del constructivismo de corte cognitiva.

El constructivismo no considera el aprendizaje como una acumulación de conocimientos, sino que destaca el carácter constructivista del aprendizaje de los individuos que se implican activamente para crear un sentido personal desde sus propias experiencias, con lo que el alumno se coloca en el centro del proceso de aprendizaje, especialmente cuando se da a los aprendices la oportunidad de asumir mayor control sobre su propio aprendizaje. Se considera que el desarrollo y el aprendizaje humanos son el resultado de un proceso de construcción, en la capacidad de construir, a partir de la base genética y a través de las experiencias y conocimientos nuevos (Anaya 2007:60-61).

En el constructivismo han sido fundamentales las contribuciones de distintos autores que pertenecen al campo de la psicología cognitiva: Vygotsky (1979, 1988), Piaget (1969), Ausubel (1963, 1968) y otros. Los principios básicos del constructivismo se pueden resumir en varios aspectos: el aprendizaje significativo, acuñado por Ausubel (1963) para oponerlo a aprendizaje repetitivo; la enseñanza centrada en el alumno; la teoría de la asimilación o la teoría de la zona del desarrollo próximo de enseñanza dirigida a la acción (teoría de la actividad de Vigotsky); la autonomía del aprendiente a través de estrategias de comunicación y de aprendizaje (Holec, 1979; Oxford, 1990; Wenden, 1991, 1998, 2001). Las aportaciones de la psicología cognitiva dirigen su atención hacia la enseñanza de la lengua en su uso frente a los enfoques conductistas que se centraban en los contenidos y no en los procesos, y daban prioridad al desarrollo de la competencia lingüística y no la comunicativa y la interculturalidad. Los planteamientos constructivistas ponen el acento en el papel de los individuos como agentes sociales y como portadores de una identidad compleja y múltiple (nacional, regional, local, profesional, etc.) y de un bagaje de conocimientos sobre el mundo

y aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación.

En el ámbito escolar francés, sistema que ha ejercido una profunda influencia en la educación gabonesa, las transformaciones metodológicas se han ido reflejando en los cambios curriculares periódicos, reservando siempre un papel central a la lengua escrita y a los documentos literarios como fuente esencial del trabajo que permitía el desarrollo de la formación cultural:

“L'apprentissage linguistique, essentiellement grammatical, conduit obligatoirement à une formation culturelle, étape où la littérature est considérée comme la représentante de la norme, mais aussi comme la manifestation la plus intérieure de la culture du pays et la voie royale pour accéder à une certaine civilisation. Par ailleurs, dès qu'un seuil de compétence linguistique est acquis, ces méthodologies calquent les procédés d'enseignement de la littérature en langue maternelle : l'enseignement de l'histoire littéraire repose pour l'essentiel sur l'explication de textes et la dissertation” (Cuq y Gruca, 2002: 374-375, citados en Anaya, 2007:122-123).

Como nos indica Anaya, la supremacía de la literatura en la enseñanza reglada de Francia tiene que ver con razones “institucionales, sociales, ideológicas, educativas y lingüísticas: el texto literario transmite la norma y el acceso a la literatura responde a todos los criterios de la formación de ciudadanos y ciudadanas de la República, es decir, del hombre honesto, finalidad soberana del sistema educativo” (2007:123). Esa premisa ha generado una preponderancia del estudio del texto literario en la enseñanza de lengua extranjera en las representaciones de los grupos con capacidad de control sobre lo que es estudiar una lengua extranjera en el sistema reglado de Francia y que han sido los responsables de idear los currículos del español como lengua extranjera (Anaya, 2007).

Anaya analiza diferentes programas de la enseñanza de español para el nivel de *seconde* (primer curso del *lycée*, equivalente a cuarto de la ESO). Según Anaya, el currículo de 1986 y el de 1992 son muy similares. Estos propugnaban en primer lugar el objetivo comunicativo, para la que era necesaria una reflexión sobre la lengua. En tercer lugar, la enseñanza del español se proponía dar a conocer una nueva cultura y promover valores como la tolerancia y el respeto por los demás (Anaya, 2007:150). Estos currículos aludían de forma implícita al enfoque comunicativo, en conformidad con el auge de las aproximaciones comunicativas en ese momento, subordinando la gramática al objetivo comunicativo. Sin embargo, estos mismos programas fomentaban que los profesores recurriesen al comentario de textos, y en particular literarios, metodología esencialmente inspirada de la didáctica para la lengua materna, para trabajar por ejemplo las partículas gramaticales: “Le professeur fait en sorte que les formes grammaticales soient utilisées dans les situations vivantes qu'offrent les documents à commenter” (Ministère de l'Éducation Nationale, 1986: 29, citado en Anaya, 2007:153).

El currículo de 2002 analizado por esta misma autora sigue declarando el objetivo comunicativo como meta central de la enseñanza del español y alude explícitamente a la necesidades comunicativas de los alumnos en una situación de movilidad para las que son necesarias la formación cultural para hacer posible la comprensión del otro (Anaya, 2007:155-156). Además del propósito comunicativo y cultural, la enseñanza del español se propone desarrollar la capacidad analítica para comentar documentos variados: (...)

développer chez l'élève une aptitude à apprêhender et à analyser des documents de toute nature et aux contenus les plus divers (Ministère de l'Éducation nationale, 2002, citado en Anaya, 2007:156).

Observamos, así, que el texto sigue siendo el material esencial en el aprendizaje del español, si bien se reconoce el interés de emplear otros materiales variados y lo más auténticos posibles, “atenuando” (que no eliminado) el uso exclusivo del comentario de textos, hasta entonces actividad principal de las clases de español:

(...) “atténuer le rôle de langue de commentaire trop longtemps assigné à l'espagnol dans la classe de langue et d'en faire ce qu'elle est dans la réalité quotidienne de ce nouveau siècle, autant en Espagne qu'en Amérique Latine: une langue de communication” (Ministère de l'Éducation nationale, 2002: 50, citado en Anaya, 2007:156).

En los siguientes programas será contundente la influencia del *MCRE*, en el cual estos se apoyan, tanto en la introducción de los diferentes niveles de dominio de la lengua, como en la mención explícita a la perspectiva accional, que se lleva a la práctica a través de “tareas”, como vemos en el currículo para *seconde*:

“L'élève est de ce fait amené à mobiliser ses connaissances linguistiques et culturelles pour mettre en œuvre ses compétences de communication dans une perspective actionnelle. Contextualiser ainsi par le biais de tâches les situations de communication d'un point de vue culturel et fonctionnel doit permettre à l'élève de mieux percevoir la finalité de l'apprentissage des langues” (2010:3).

Este programa hace especial hincapié en el desarrollo de las cinco “actividades lingüísticas” descritas en el *MCRE*, y en especial la producción oral. También habla de la organización de grupos de alumnos por “competencias” en los cuales se pretende reforzar una destreza determinada, apoyándose en las otras en que el alumno puede tener mayor facilidad:

“Les groupes de compétences visent à centrer l'apprentissage autour d'une activité langagière dominante que l'on souhaite renforcer chez les élèves tout en prenant appui sur une ou plusieurs autres activités langagières dans lesquelles les élèves disposent de plus de facilités” (2010:1).

En resumen, los programas de Francia sobre la enseñanza del español, tradicionalmente bien anclados en el estudio de los documentos literarios, así como los currículos de otros países europeos, van incorporando los planteamientos comunicativos. Como hemos visto, este enfoque se apoya en una aproximación constructivista del aprendizaje. A pesar de que esta teoría no nos da una explicación completa, precisa y contrastada de cómo aprenden los alumnos y por lo tanto, no se pueden desprender de ella prescripciones sobre cómo se ha de proceder para enseñar mejor, actualmente, los principios constructivistas constituyen el paradigma de pensamiento sobre el cual se basa la mayoría de propuestas curriculares o

pedagógicas en general, y en concreto escolares. Este paradigma hace posible un entendimiento de los procesos educativos, cuyas explicaciones no proceden siempre de la investigación minuciosa pero sí de propuestas plausibles de comprensión.

Como apunta Tudor (2003), hoy en día disponemos de un cúmulo de “tecnología”, de conceptos relacionados con la metodología, la lingüística aplicada o la ASL, que puede ser de gran ayuda para el profesor de idiomas. Esta tecnología ofrece un gran potencial, aunque no supone una garantía de obtener un resultado determinado en una actividad tan compleja como la enseñanza. Los enfoques derivados de un paradigma se basan en estudios empíricos aunque inevitablemente limitados. Estos son útiles para llevar a cabo acciones con cierta seguridad y mediante un proceso de reflexión. La eficacia de una tecnología depende no solo de su lógica interna sino de la plausibilidad de su uso. Implica además tener en cuenta una gran variedad de datos en torno a las percepciones y actitudes de las personas que usan tal tecnología en el contexto dado. Esto nos lleva a adherirnos a una nueva visión del lenguaje y de su enseñanza que se ha llamado el enfoque ecológico que es coherente con los enfoques del *MCER* y el *PCIC* que presentamos a continuación.

2.3.2- El enfoque comunicativo: el *MCER* y el *PCIC*

Las posiciones pedagógicas promovidas por el Consejo de Europa en su obra de referencia el *MCER*, adaptadas para la enseñanza de ELE en el *PCIC*, tienen una enorme repercusión en los sistemas escolares, el diseño de programas, la creación de materiales, el diseño de pruebas oficiales, etc. Las propuestas elaboradas por el Consejo de Europa y del Instituto Cervantes son poco conocidas como veremos en el análisis de las entrevistas o totalmente inexistentes en las prácticas de los profesores que hemos observado en el presente estudio.

El *MCER* y el *PCIC* se hacen eco de la nueva concepción de la comunicación y de los procesos de enseñanza y se fundamentan en una orientación intercultural. Incorporan teorías que tienen en cuenta el reconocimiento de la diversidad y el dinamismo de la enseñanza de lengua; y toman en consideración la naturaleza compleja de la interacción entre el contexto, la metodología y entre el profesor y los alumnos que conviven en un contexto determinado.

La expansión del enfoque comunicativo se debió tanto a su adopción por parte de numerosos especialistas, editores e instituciones, así como el importante trabajo de difusión del Consejo de Europa, que publicó una serie de obras que sirvieron como base para la descripción de un primer nivel de competencia, denominado el “Nivel Umbral” en 1975 (Van Ek). En este documento se describen los contenidos lingüísticos y situacionales que precisan las personas para desenvolverse en la sociedad de acogida. Más tarde se publicaron los diferentes niveles umbrales en las lenguas europeas, el inglés, el francés y el español, y seguidamente aparecieron los del alemán y los del italiano.

En el desarrollo de la enseñanza comunicativa es destacable la labor de un grupo de expertos que investigó sobre la posibilidad de trabajar a partir de actividades de aprendizaje

organizadas en porciones o unidades que correspondían a las necesidades del alumno y que se relacionaba con otras unidades. Este grupo se basó en los trabajos del lingüista británico Wilkins, quien en 1976 publicó *Notional Syllabuses*. Constituye un estudio de los significados subyacentes a los usos comunicativos dejando a un lado la programación tradicional basada en el componente gramatical (García Santa-Cecilia, 1995:41).

El desarrollo del enfoque comunicativo gracias a las aportaciones de diferentes disciplinas vino a paliar algunas de las críticas de los llamados métodos tradicionales. Desde el punto de vista de Richards y Rodgers (1986) la enseñanza comunicativa constituiría más bien un enfoque que un método, ya que a pesar de que se sustenta sobre una base teórica consolidada, posee una concepción más flexible que deja un amplio margen de adaptación y personalización de lo que permiten muchos métodos. Este enfoque se erige sobre la comunicación como eje esencial de la reflexión tanto teórica como práctica y sobre todo se orienta hacia el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo principal, concepto que ya hemos expuesto en el apartado 2.2.4. La metodología comunicativa se basa en la idea de que la competencia en una segunda lengua no se define solo por los conocimientos gramaticales o lingüísticos, sino también por los usos comunicativos, reconociendo los objetivos comunicativos de la lengua en relación con las necesidades de los alumnos que se extienden a múltiples usos (Widdowson, 1989). Como argumenta Llobera:

(...) “los objetivos del aprendizaje de una L2 no pueden ser definidos únicamente como lo comprendido en una gramática y una lista de léxico más o menos extensa. Estos objetivos, que participaban del convencimiento más o menos explícito de que un buen dominio de la fonología, morfología, sintaxis y un buen conocimiento de un léxico tan vasto como posible aseguraban un buen dominio de una lengua, es un concepto que hoy en día no se puede suscribir. Es inmediatamente desecharlo por insuficiente si se tiene alguna noticia del desarrollo de los conocimientos sobre la lengua que se han producido en estas tres últimas décadas. Como tampoco se puede suscribir la tesis de la inutilidad del aprendizaje de las formas de la lengua, de la gramática, en definitiva, excusándose en que lo importante es “comunicar”. Es probable que no se hubiera llegado a estas simplificaciones si no se hubiera confundido la “comunicación” lingüística con el mero intercambio cara a cara en forma de micro-diálogos más o menos creíbles, olvidándose de intervenciones y turnos de habla más extenso” (Llobera, 1995: 7).

Posteriormente, la labor del Consejo de Europa culminará con la elaboración del *Marco Común de referencia europeo para las lenguas* (2002), documento que ha aprovechado los avances en las diferentes disciplinas implicadas en la didáctica de lenguas. Desde la definición del nivel umbral hasta la aparición del *MCER*, la didáctica de la lengua ha profundizado en la dimensión social del uso de la lengua, el alcance del concepto de competencia y la necesidad de ampliar la orientación de los objetivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, dando como resultado una obra de referencia que constituye la versión actualizada del enfoque comunicativo. El *MCER* está elaborado por expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras y tiene como objetivo proporcionar un modelo común para el diseño de programas de enseñanza de lenguas, materiales didácticos, exámenes y criterios de evaluación a través de unos descriptores de niveles de dominio. El *MCRE* se presenta en su primer capítulo de la siguiente manera:

“El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida” (2002:1).

Se trata de un documento que intenta integrar una serie de criterios y conceptos para favorecer el intercambio y la movilidad de los individuos en Europa. Con este objetivo se establecen una serie de niveles comunes que sirven como referencia para describir el dominio de una lengua. Además, describe los componentes del uso de la lengua, las competencias del usuario y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus propuestas toman como referencia un enfoque por tareas; y se incluyen, por último, cuestiones de evaluación.

Se inspira en estudios de adquisición de la lengua, de sociolingüística, de pedagogía y otras disciplinas que permiten organizar de manera transparente programas de actuación y sistemas de evaluación. Toma el constructivismo como referencia base en cuanto a la psicología del aprendizaje, particularmente aboga por el aprendizaje en cooperación o el “andamiaje colectivo”, conceptos heredados del interaccionismo social de base vigotskiana. En lo referente a las ciencias del lenguaje, adopta las aportaciones del análisis del discurso y de la lingüística textual, en concreto sobre cómo funciona la lengua en contexto, en interacción y en contacto con otras lenguas, fundamentos que ya hemos expuesto en anteriores apartados.

El modelo de enseñanza-aprendizaje del *MCER* se orienta a la acción y considera la lengua como un proceso de comunicación, considerando el aula como un espacio social de aprendizaje mediante la comunicación real. Pone el énfasis en el aprendizaje cooperativo, en los contenidos y resultados abiertos por lo que da importancia no solo al producto sino también al proceso. Asimismo pone el acento no solo en la forma, sino también en el significado y da prioridad a la reflexión, es decir, a la actividad metalingüística y metacognitiva. El *MCER*, siguiendo los enfoques humanistas de los años 80, parte de la idea de que el alumno debe ser el centro del currículo. Tiene en cuenta factores emocionales, volitivos del individuo como agente social implicado en unas acciones determinadas en las que despliega una serie de estrategias y competencias. Por otro lado, el *MCER* valoriza el plurilingüismo y la pluriculturalidad, así como el componente intercultural de todo aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la conciencia intercultural como un componente importante de la competencia comunicativa. En resumen, el alumno es concebido como un usuario de la lengua que implica tres papeles fundamentales: el alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo.

Por otro lado, algo muy importante del *MCER* es que no prescribe una metodología didáctica determinada sino que entiende que hay diversas maneras de ayudar al alumno a construir sus conocimientos y a desarrollar sus competencias. Ofrece de forma no dogmática una serie de recomendaciones que los educadores deben adaptar al contexto.

El *MCER* se ha consolidado ampliamente en el espacio cultural y profesional de la enseñanza de idiomas, no solo en el continente europeo, como obra de referencia. En nuestro país este documento constituye la base del currículo de la enseñanza del español como lengua extranjera elaborado por el Instituto Cervantes, el *PCIC* (2006), íntimamente relacionado con el *MCER* en su concepción de la lengua y del aprendizaje. El *PCIC* organiza los niveles de referencia para el español desde la perspectiva del alumno como sujeto de aprendizaje.

Al igual que el *MCER*, el *PCIC* destaca la dimensión del uso social, desde la perspectiva del alumno, y también la dimensión del alumno como aprendiz autónomo y como hablante intercultural. Estas tres facetas del alumno son las desarrolladas en las escalas de dominio de los niveles de referencia, ampliando las escalas ofrecidas por el *MCER*. Las tres dimensiones han de tratarse como un todo ya que están interrelacionadas y así debe reflejarse en las adaptaciones curriculares (2006:76). En este sentido, en *Plan curricular* indica:

“Los Niveles de referencia para el español no son un programa de lengua que pueda llevarse tal cual al aula. Las especificaciones de los inventarios requieren, por parte de cada profesional que las utilice, un tratamiento adecuado en relación con los fines que persiga (...). En este sentido, el material que se incluye en la serie debe entenderse como un punto de partida para la preparación de programas, de acuerdo con las características de cada situación de enseñanza y aprendizaje en particular” (2006:14).

Otro aspecto por el que nos interesamos en el análisis de los datos es la concepción de los profesores ante las destrezas (hablar, escribir, escuchar y leer) y su uso en el aula, en relación con sus creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. El uso de las destrezas ha sido objeto de numerosos estudios y de diferentes consideraciones según las teorías lingüísticas o las diferentes metodología. Las destrezas han sido clasificadas en las receptivas y las productivas, porque todas ellas llevan unas habilidades y unos conocimientos complejos, que en el caso del oral tienen una duración limitada por el tiempo y por el contexto en que se tienen que producir. Como nos indican Cassany, Luna y Sanz (1993) la lingüística estructural de Saussure consideraba que la lengua oral precede a la lengua escrita. Las diferencias de estos dos modelos de lengua y sus características, han sido objeto de mucha atención. Lo oral se considera coloquial, subjetivo, redundante y abierto, con una estructura sintáctica en ocasiones más simple, aunque no siempre, con frases inacabadas, circunloquios, elipsis, repeticiones, etc., con un léxico más general y más pobre, con palabras “comodín”, onomatopeyas, anacolutos, frases hechas, etc., aunque esto no impida que tenga diferentes tipos de géneros y una estructura, tal como demuestra Tannen (1989). Además, la presencia de los escritos en teléfono móvil desmiente estas características ya que se crea una especie de registro coloquial de lo escrito. En cambio, en general, la escritura formal suele considerarse estándar, objetiva, precisa y cerrada; tiene una sintaxis más compleja y variada; el léxico es más específico, rico; y, se evitan las repeticiones, tal como indican los Cassany, Luna y Sanz (1993:90).

Hoy en día estas habilidades son consideradas diferentes maneras de usar la lengua de una forma comunicativa, por lo que son las destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades que deben practicarse en la clase de lengua (Cassany, Luna y Sanz,

1993:88). Se tiene una misma consideración de estos modos y se destaca la autonomía de cada uno de ellos, que tiene funciones sociales distintas. Por eso, deben recibir un tratamiento basado en las necesidades de los alumnos.

Las diferentes destrezas se realizan a través de actividades que se llevan a cabo en situaciones de comunicación. El MCRE establece diferentes escalas de nivel para las distintas actividades comunicativas (4.4) y que implican una serie de estrategias. Muchas situaciones suponen la combinación de diferentes actividades comunicativas (2002:60) y de diferentes modos de ejecución de las representaciones semióticas, lo que Kress (2010) denomina multimodalidad, elegidos entre las posibilidades o potencialidades comunicativas (*affordances*).

Algunos ejemplos de actividades de expresión oral en que se producen textos orales y que son recibidos por interlocutores son:

- realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.);
- dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).

Pueden suponer, por ejemplo:

- leer en voz alta un texto escrito;
- hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.);
- representar un papel ensayado;
- hablar espontáneamente;
- cantar (Consejo de Europa, 2002:61).

En cuanto a la expresión escrita, el usuario produce textos leídos por uno o más lectores como por ejemplo:

- completar cuestionarios y formularios;
- escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
- producir carteles para exponer;
- escribir informes, memorandos, etc.;
- tomar notas para usarlas como referencias futuras;
- tomar mensajes al dictado, etc.;
- escribir de forma creativa e imaginativa;
- escribir cartas personales o de negocios, etc. (2002:64).

En las actividades de comprensión auditiva, los usuarios reciben y procesan informaciones emitidas por uno o más hablantes que incluyen:

- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, cine, grabaciones, etc.);
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escuchar conversaciones por casualidad, etc. (2002:68)

En cada caso, el usuario puede estar escuchando para:

- para captar la esencia de lo que se dice;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar posibles implicaciones, etc. (2002:68).

Por último, en las actividades de comprensión escrita, el usuario procesa la información de diferentes textos (y géneros) con el objetivo de obtener una información, seguir instrucciones, por placer, etc. con la finalidad de obtener una idea general, específica o detallada, captar implicaciones, etc. (2002:71).

2.3.3.- El enfoque ecológico del aprendizaje y enseñanza de lenguas

Una vez presentados de forma breve diferentes aproximaciones a la enseñanza de LE y las obras de referencia del *MCRE* y el *PCIC*, vamos a hacer una breve mención al enfoque ecológico del aprendizaje y enseñanza de lenguas, presentado en el apartado 2.2.3, y que constituye un modelo de enseñanza y de aprendizaje por el que abogamos en este estudio por su orientación discursiva y su sensibilidad al contexto, aspectos que nos parecen muy relevantes en el entorno complejo que nos ocupa y si nos dirigimos a una adaptación de la metodología y del currículo.

Este nuevo modelo introduce una serie de elementos procedentes de disciplinas diversas y son coherentes con las propuestas del *MCER* expuestas en el apartado anterior. La aproximación ecológica considera el aprendizaje o el desarrollo de la lengua no como la transmisión de hechos o reglas o rutinas, sino como la participación en procesos que llevan a los individuos a estados o procesos más elevados de desarrollo (Van Lier, 2010: 128).

El enfoque ecológico de la lengua comparte muchas de sus características con la Teoría Sociocultural basada en los principios de Vygotsky y desarrollado en el campo de la lingüística aplicada por Lantolf (2000), Thorne (2000), etc. La teoría Sociocultural expande las ideas de Vygotsky y las adapta a los conocimientos y necesidades de hoy en día. El enfoque ecológico y la Teoría Sociocultural tienen en común una serie de elementos no solo en la concepción de la lengua basada en la semiótica, que hemos visto más arriba, sino en diferentes aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ambos enfoques incluyen una visión del contexto físico, social y simbólico. Hacen hincapié en el concepto de *affordance* (“asequibilidad”) que incluye la acción inmediata y la mediada (conceptos claves en Vygotsky), así como los conceptos de percepción e interpretación. Entienden las acciones pedagógicas en su dimensión temporal y espacial. También tienen una especial preocupación por la calidad de los contextos de aprendizaje y una perspectiva crítica de las actividades educativas. Ambos enfoques hacen hincapié en la variación y la diversidad. El enfoque ecológico ofrece además una visión del mundo que rechaza la concepción cartesiana de la realidad y la tradición etnocentrista (que no aparece de forma explícita en la Teoría Sociocultural) y propone en definitiva una pedagogía alternativa. Por último, se

preocupa por la integración del autoconcepto (*self*) y de la identidad en el proceso de aprendizaje.

En los últimos años, la perspectiva ecológica ha recibido un gran impulso de la teoría del caos y la complejidad, la teoría de los sistemas complejos o la emergencia (Larsen-Freeman, 1997, 2002). Dentro de cualquier ecosistema social (una familia, una clase, una escuela, etc.), un amplio número de influencias confluyen de forma parcialmente caótica, es decir, de manera impredecible y sin control. Esto tiene como consecuencia la aparición de un orden complejo a partir de los movimientos y de las interacciones del sistema social. Larsen-Freeman (1997) apunta que hay sistemacidad a pesar de la inestabilidad. Esta sistemacidad es a la vez dinámica, se da en patrones situados en un contexto y no responde a fenómenos gobernados por reglas (Ellis y Larsen-Freeman, 2006:562). Este orden dinámico proporciona *affordances* para los participantes activos en el contexto, con lo que el aprendizaje emerge como parte de las *affordances* que posibilitan las acciones futuras. La teoría de la complejidad considera que un acto de enseñanza no tiene como consecuencia automática un aprendizaje, es decir, la enseñanza no causa el aprendizaje. En el aprendizaje existen múltiples causas y razones, algunas de las cuales son predecibles, pero también otras que son accidentes o coincidencias. El aprendizaje puede darse en cualquier lugar y en cualquier momento. Considera también que un pequeño cambio puede tener grandes consecuencias, así como ninguna en absoluto; y lo mismo ocurre en los grandes cambios. De ahí que los detalles sean extremadamente importantes. (2004:196). Como explican Ellis y Larsen-Freeman:

“There are many agencies and variables that underpin language phenomena, even as apparently simple a phenomenon as that of cross-linguistic lexical intrusions. Language is complex. Learners are complex. These variables interact over time in a nonlinear fashion, modulating and mediating each other, sometimes attenuating each other, sometimes amplifying each other in positive feedback relationships to the point where their combined weight exceeds the tipping point (Gladwell 2000), which results in a change of state. Just as there are no magic bullet solutions, so no one discipline of inquiry has the monopoly on language, not literature, not education, not psychology, not linguistics, not ethnography, not even brain science.” (2006:560-561).

Una de las características principales de este modelo es que considera el aprendizaje como una actividad compleja (o proyecto, desde el punto de vista del alumno), influido por una multitud de factores. Estos no pueden reducirse a una única relación lineal de una causa (un método determinado, un ejercicio) con su efecto (la memorización de una palabra o estructura, una respuesta correcta en un examen, etc.). Esta visión del aprendizaje localmente situado es diferente de los principios de la investigación científica en que cada *input* tiene como resultado un rendimiento determinado, y cada efecto tiene una causa identificable que la precede, lo cual tiene implicaciones muy complejas en la evaluación.

Otro elemento clave en la concepción ecológica del aprendizaje es el concepto de emergencia⁷. La emergencia consiste en la reorganización de elementos simples en sistemas más complejos, sofisticados o inteligentes, los cuales se adaptan a condiciones de cambio para los que los componentes no pueden adaptarse de forma aislada. El aprendizaje no consiste en la acumulación de entidades discretas, sino en la creación de sistemas

⁷ La emergencia se relaciona con la internalización o microgenesis en un sentido vigostkiano.

nuevos y más complejos que los elementos por separado (2004:105). Se considera que el dominio de la lengua es temporal, inestable y emergente. El aprendizaje de una lengua no deriva de estructuras mentales (creencias, reglas, conceptos o esquemas) sino que consiste en adaptaciones que emergen a partir de “the seamless dynamic of timescales. As Blommaert writes: ‘Meaning emerges as the result of creating semiotic simultaneity’ (2005: 126)” (Kramsch, 2012:659-660). El concepto de emergencia es prácticamente sinónimo de otros términos como *restructuring* (parte del vocabulario del proceso de información) o *grammaticalization*. La *grammaticalization* o *grammaring* (Ellis y Larsen-Freeman, 2006) es básicamente la idea de que la adquisición de la gramática (los elementos formales más complejos de la lengua, que son principalmente los aspectos fonológicos y morfosintácticos) es el resultado de la actividad social y cognitiva que usa la lengua de modo significativo y no de la acumulación de reglas explícitas.

Para intensificar tal emergencia, los investigadores recomiendan programas de *consciousness*, constructo que emplea Van Lier (2010) para referirse a diferentes estados de conciencia que se relacionan con la interacción y el aprendizaje de una lengua, desde una perspectiva ecológica. Van Lier (2010) afirma que el aprendizaje se produce cuando el alumno está envuelto en situaciones de interacción social que le permiten una toma de conciencia más elevada a través de la lengua. La conciencia, siguiendo los trabajos de Vigotsky y Werstch, tiene que ver no solo con las operaciones mentales o los procesos cerebrales -perspectiva tradicional cognitiva-, sino también con las actividades y relaciones sociales. Vigotsky sostiene que la conciencia es de origen social, está mediada por la actividad lingüística, lo que permite alcanzar una actividad mental más elevada (Van Lier, 2010:134). Esta visión resulta especialmente interesante en el enfoque funcional y comunicativo (Van Lier, 2010:128). La conciencia se ve como un constructo social, dialógico e histórico que se construye a través de la lengua. Según Van Lier (2010) se define como la totalidad de esfuerzos del individuo para controlar, manipular y dar sentido al mundo; y, constituye un interfaz fundamental entre el organismo y su contexto. La conciencia puede presentar diferentes niveles, facetas y capas, se organiza de forma jerárquica; y, se incrementa con la actividad y la interacción social. Siguiendo a Vigotsky, Van Lier (2004) considera que la esencia de la interacción social es la lengua o el discurso.

En la teoría ecolingüística también es capital el concepto de *affordances*, que está construido por lo que el contexto proporciona, las posibilidades, las relaciones, las oportunidades o todo lo que está disponible para un individuo para llevar a cabo una acción. Es lo que se percibe como relevante para la persona en un contexto determinado. Se trata del potencial de actuación que emerge cuando los individuos interactúan con el mundo físico y social. Las posibilidades de acción son la base para crear oportunidades de implicación y participación que estimulan la atención y la intersubjetividad en el aprendizaje de la lengua. El constructo de *affordance* se relaciona con el de *meaning potential* (Halliday, 1978), que entiende el significado como un potencial de acción, no como algo que está implícito en las palabras o frases. El significado se concibe como una relación o implicación activa en el contexto en el que se encuentra el individuo. El contexto está lleno de *meaning potential*, en particular si cuenta con un bagaje semiótico rico (Kress, 2015), lo que no siempre se refleja en las interacciones del aula, libros de texto, etc. El aprendiz tiene ciertas habilidades y las posibilidades proporcionadas por el contexto. Las relaciones entre el aprendiz y el contexto (*affordances*) impulsan la percepción y la actividades, que proporcionan más relaciones y signos para alcanzar un grado más alto de actividad y de percepciones. El significado

emerge gracias a la relación entre acción, percepción e interpretación, en un ciclo continuo. En la perspectiva Sociocultural del aprendizaje de la lengua, el aprendizaje está mediado por los recursos semánticos que están disponibles en el contexto de aprendizaje o del aula. Estos recursos no están disponibles de forma pasiva, sino que son creados, compartidos y usados de forma activa y apropiada, bajo la orientación del profesor y de los otros aprendices (Van Lier, 2004).

Tudor (2001, 2003) propone la perspectiva ecológica como una nueva fórmula para contrarrestar el peso de la perspectiva “tecnológica” predominante. La visión tecnológica concibe que una metodología puede tener una aplicación universal y puede garantizar una serie de resultados. En cambio, una perspectiva “local” puede conciliar estas dos perspectivas que no tienen por qué ser incompatibles aunque puedan existir tensiones. Es interesante aprovechar las aportaciones del enfoque tecnológico, como materiales, mitología, recursos para los profesores y complementarlo con la sensibilidad ecológica que se detiene en los aspectos del contexto y las perspectivas de los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los siguientes apartados ofrecemos una visión sintética de algunas de estas tecnologías que se han ido desarrollando en la enseñanza de idiomas y que es paralela a las diferentes concepciones y enfoques de enseñanza que hemos ido comentando.

2.3.4.- El discurso del aula: la interacción y el discurso del profesor

Classrooms are therefore likely to reflect the core belief and value systems of a society as they stand at a given point in time.

Ian Tudor (2001)

Los enfoques y metodologías se asocian con diferentes dinámicas y fomentan diferentes tipos de interacciones entre los participantes en el aula, como veremos en este apartado. La interacción que se produce es uno de los elementos más relevantes en el aprendizaje de una LE (Long, 1996; Walsh, 2011) y que tiene un papel primordial en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, sobre todo cuando se llevan a cabo ajustes para solventar problemas o malentendidos en la comunicación negociando el significado mediante demandas de clarificación, confirmación, repetición o reparaciones (Van Lier, 1988).

Como hemos ido repitiendo, entendemos el aula como un microcosmos, como cultura (Cazden, 1991; Holliday, 1994; Nussbaum y Tusón, 1996; Tusón, 1995) y como un contexto social único con sus propias actividades y convenciones y rutinas que gobiernan tales

actividades (Breen y Candlin, 1980: 98, citado en Cullan, 1998:182). En el aula cristalizan las relaciones típicas de la sociedad de la que sus miembros forman parte: relaciones jerárquicas y entre iguales, de poder y de solidaridad, íntimas y distantes, etc. A pesar de la familiaridad que nos resulta lo que ocurre en un aula, este contexto sigue siendo un espacio poco explorado y del que se tiene poca información (Van Lier, 1988). Como argumenta Dick Allwright (1988) se tienen muy pocas pruebas reales de lo que se cree sobre la enseñanza de lenguas que vayan más allá de percepciones o expectativas. Por esa razón, muchos autores manifiestan que el estudio de lo que sucede en el aula y de las interacciones que se establecen es de gran importancia ya que pueden aumentar la comprensión del proceso de aprendizaje (Coll y Edwards, 1996).

La vida del aula presenta unas características particulares que las diferencia de otras situaciones de comunicación, marcadas por diferentes factores como los roles asignados a los alumnos y al profesor, la asimetría que se da entre estos, las características individuales de los integrantes, las diferencias culturales, etc. Seedhouse (1996) considera la interacción que se da en el aula como un tipo de discurso con características específicas al constituir una variedad institucional que persigue unos objetivos concretos. Por ejemplo, el orden de turnos de palabra puede ser fijo, no existe equilibrio en la duración de los turnos de palabra; la duración de la interacción didáctica está determinada de antemano, no puede exceder el tiempo fijado institucionalmente; el tema tratado se supedita al programa establecido, a las indicaciones del profesor, o a las actividades anteriores (Llobera, 1990). Seedhouse afirma que se trata de un intercambio asimétrico o desigual en que un participante asume el control y posee conocimientos que el resto no tiene. Los alumnos desempeñan unos papeles específicos asignados institucionalmente y culturalmente. Pero no por ello se trata de intercambios no genuinos o naturales, como argumenta este mismo autor. Seedhouse (2004, citado en Batlle, 2015:101) señala que tres son las características propias de la interacción del aula de lengua extranjera: la lengua es a la vez el vehículo y el objeto de instrucción; se establece una relación de reflexión entre pedagogía e interacción; y, asimismo, todas las producciones lingüística pueden ser objeto de ser corregidas o evaluadas.

El discurso didáctico comparte también las características del habla del nativo con un interlocutor no nativo (*foreigner talk*) o el discurso de las madres a sus hijos (*motherese*) que se caracterizan por la frecuencia de reformulaciones, las repeticiones, la simplificación léxica o sintáctica de las emisiones, la disminución de velocidad, el uso de preguntas para confirmar la comprensión, etc. Asimismo, el progreso de la interacción didáctica está condicionado por las aportaciones de los alumnos, tal como se espera en una conversación cotidiana.

Sinclair y Coulthard (1975) fueron unos de los primeros investigadores en interesarse por el análisis del discurso del aula y que desarrollaron un método para su análisis. Proponen un modelo de análisis de la interacción que se produce en el aula que diferencia estas unidades: clase, secuencia, intercambio, intervención y acto de habla. Estos también señalan que el intercambio más común sigue el modelo constituido por Iniciación-Respuesta-Evaluación (IRE). El primer movimiento iniciado por el profesor suele consistir en preguntas dirigidas a la clase entera para lo que solicita una respuesta en coro o bien individual después de una asignación. Como señala Batlle (2015:486) esta secuencia constituye un sistema complejo que se adapta al contexto educativo y a la situación

interactiva que se da en el aula y que persigue unos objetivos institucionales concretos que la diferencian de otros tipos de transacciones comunicativas, lo que le da una características singulares a cada interacción.

Desde el Análisis de la conversación autores como Seedhouse o Walsh han propuesto diferentes modelos de descripción de los tipos de interacción del aula de LE⁸. Seedhouse propone diferentes tipos de contextos de interacción en el aula de LE: contexto orientado a la forma y a la precisión, el contexto orientado al contenido y a la fluidez, el contexto orientado a la tarea y el contexto procedural (2004, citado en Batlle, 2015:103).

Walsh (2011) propone cuatro tipos de modos de interacciones (*classroom modes*). En primer modo de interacción es denominado *managerial mode*, y tiene como objetivo organizar el contexto físico del aula través de la transmisión de informaciones, a veces en forma de instrucciones o marco para iniciar o acabar las actividades. El profesor posee el turno de habla de forma extensa para dar explicaciones, instrucciones, a veces en forma de monólogo y con una participación mínima de los estudiantes.

Por otra parte, el autor se refiere al *materials mode*, en el que predomina la secuencia de interacción IRE. Esta secuencia empieza con la formulación de preguntas *displays* en que el profesor conoce la respuesta y es seguido por la interacción fundada en el andamiaje que facilita la respuesta de los alumnos. Las respuestas de los alumnos son evaluados por el profesor, el cual se centra en la forma. “Desde el punto de vista pedagógico, este modo de interacción se caracteriza por proporcionar a los alumnos la posibilidad de llevar a cabo prácticas lingüísticas acerca de un determinado material de clase, por solicitar respuestas acerca de ese determinado material, revisar, monitorizar y evaluar las respuestas de los alumnos y llevar a cabo clarificaciones si se considera necesario” (Batlle, 2005: 105). Batlle sostiene que “la secuencia IRE implica una participación constante del profesor, ante lo cual los alumnos perciben pocas posibilidades de intervenir cuando no se les ha asignado el turno”. (2015:466). Por lo tanto se crea una asimetría extrema en la interacción ya que el profesor y dirige y controla la interacción (Batlle, 2015:103). En los primeros métodos de enseñanza se privilegia la interacción vertical profesor-alumno en que el profesor tiene la autoridad máxima y el mayor grado de conocimiento en el aula y por lo cual recae en él el papel de gestionar la transmisión de contenidos. Este es el tipo de interacción más frecuente en las sesiones de clase observadas, como veremos en el análisis de los datos.

En tercer lugar, describe el *skills and systems mode*, basado en el uso y la manipulación de las formas lingüísticas que se dirigen a fomentar la producción correcta con correcciones directas, preguntas didácticas o *display questions*, respuestas eco del profesor, peticiones de aclaración, etc. (Batlle, 2015:105). En último lugar, Walsh denomina *classroom context mode* al modo de interacción que permite a los alumnos expresarse libremente sobre sus puntos de vista, opiniones, con intervenciones significativas con significados generados por ellos mismos y no dependiendo del profesor. Este tipo de interacción se orienta al desarrollo de la fluidez oral de los alumnos y no tanto a la corrección o a la precisión de la forma. Los turnos de habla de los alumnos son pues más extensos y los del profesor más breves. Se producen más peticiones de clarificación, preguntas referenciales y procesos de andamiaje. En este tipo de interacción el rol del profesor es el de mediador (Batlle, 2015:106). En los

⁸ Para una descripción más detallada véase Batlle (2015).

métodos didácticos de las últimas décadas se prefiere una interacción horizontal alumno-alumno, sin prescindir de la interacción vertical, pero reservando un papel más activo a los aprendices, que de esta manera deben responsabilizarse mucho más de su propio proceso de aprendizaje.

Walsh propone el constructo de *classroom interactional competence* (C/C) para referirse a la habilidad de los profesores y alumnos de usar la interacción como una herramienta para mediar y asistir al aprendizaje (Walsh 2011: 158). Según Walsh, la C/C debe adecuarse de forma reflexiva a los objetivos pedagógicos en la situación concreta de aprendizaje para fomentar un determinado aprendizaje. La competencia interaccional del aula se centra en las decisiones que toman el profesor y los alumnos y en como estas fomentan las oportunidades de aprendizaje. También se centra en las estrategias que se llevan a cabo para asegurar la comprensión a través de las relaciones para solventar problemas de comunicación. La C/C implica dejar espacios para que los alumnos participen, dejando que se produzcan momentos de silencios sin llenar. Es necesario proporcionar retroalimentación significativa que promueva además la participación de los alumnos. En tercer lugar, según Walsh (2011) los profesores deberían asistir y dar forma a las intervenciones de los alumnos a través de procesos de andamiaje con peticiones de clarificación, reparaciones y sugerencias.

El empleo de preguntas es uno de los aspectos más notorios del discurso del aula. Muchas investigaciones están de acuerdo en que los profesores pasan gran parte de una sesión de clase dirigiendo preguntas a los estudiantes. Hay muchos autores que han estudiado la pregunta, los tipos y su rol en el aula. Una de las clasificaciones más usadas en la investigación es la distinción de Long y Sato (1983). Por un lado se encuentran las preguntas llamadas *display* o didácticas, de tipo de comprensión lectora o de gramática, de las cuales el profesor ya sabe la respuesta. El alumno puede responder a este tipo de preguntas con respuestas normales o respuestas que exigen la realización de una oración completa. El tipo de respuestas “enteras” fue exigido durante muchos años en las clases (Llobera, 1990:95).

Por otro lado, se refieren a las preguntas *referential*, de las cuales el profesor no sabe la respuesta y que requiere una intervención más compleja que implica la elaboración de una opinión o dar información personal. Este tipo de preguntas puede fomentar el uso de modificaciones, reformulaciones del profesor o explicaciones y también puede dar pie a la negociación del significado con los alumnos, a través de requerimientos de clarificación o repetición, dando así la oportunidad a los estudiantes de solucionar problemas de comunicación mediante las reparaciones (Cullen, 1998; Van Lier 1988).

El tipo de preguntas que el profesor formula mayoritariamente, sobre todo en los niveles iniciales, son preguntas cerradas, que esperan una sola respuesta breve de tipo sí o no, o bien de una sola palabra o un gesto sencillo. Según Pinilla (1997), esta preferencia por las preguntas cerradas puede responder a tres razones: por una parte, obligan a intervenir al estudiante en la conversación de un modo controlado lo que le confiere cierta seguridad; por otra parte, contienen una proposición completa que el estudiante solamente tendrá que afirmar o negar; y, finalmente, también da seguridad al profesor que siente de esta forma que la respuesta cerrada asegura la comprensión del estudiante.

En cuanto a la distribución del turno de palabra, es en general ejercida por el profesor cuando explica, propone actividades o lanza preguntas. Los profesores reclaman la intervención de los estudiantes apelándoles por su nombre o con un gesto verbal o no verbal, dejando el turno libre dirigiéndose a toda la clase o bien dirigiéndose a un grupo. Por lo tanto, la asignación de la palabra es monopolizada por el docente; y también la distribución de la palabra es frecuentemente desequilibrada ya que uno o varios estudiantes suelen participar mucho más que los otros (Allwright, 1979, citado en Llobera 1995b). Por esa razón Llobera señala la necesidad de que el docente facilite una mejor distribución del reparto de turnos para hacer participar al máximo de alumnos. Es fundamental también que la adjudicación de turnos pueda ser en ocasiones libre, como en una conversación cotidiana, para que los alumnos no pierdan la motivación de escuchar si estos conocen la regulación de la palabra de antemano.

2.3.5- La estructura de la clase: rutinas y actividades de aprendizaje

Las diferentes formas de concebir la metodología y enfoques de enseñanza han propiciado una serie de formas de organizar la clase y han generado patrones de actuación o tipos de actividades, como vamos a ver en este apartado.

Algunos estudios como los de Mehan (1979) o Van Lier (1988) intentan determinar la estructura de una lección o sesión de clase, considerándola como un sucesión de actos de habla con una organización secuencial y una estructura marcada por conductas que se van repitiendo (Prabhu, 1992, citado en Ramos, 2005). Como afirman Richards y Lockhart, las sesiones de clase:

"Comienzan de una forma concreta, siguen por medio de actividades de enseñanza y aprendizaje y llegan a una conclusión. Este patrón de estructura u organización es el resultado de los esfuerzos del profesor por controlar el proceso de enseñanza de forma que el aprendizaje previsto pueda tener lugar en el tiempo disponible." (1998:106)

Muchos autores señalan el carácter fijo de lo que ocurre en el aula, con patrones que se repiten cada día (Wong-Fillmore, 1985, citado en González, 2001:128). Estos pasos han sido denominados *scripts* (Hatch, 1992, citado en González, 2001:128) y son los planes de clase con los cuales los profesores confieren una estructura bien delimitada a las partes de sus lecciones. Estos *scripts* se relacionan, según esta autora, con el bagaje cultural y profesional de los profesores. Como nos indica Prabhu (1987, citado en González, 2001:163) los patrones o rutinas de clase no son procedimientos de enseñanza y aprendizaje, sino que estos permiten que los profesores y los alumnos jueguen sus papeles y que se regule la relación que se establece entre ellos. Tales patrones de comportamiento se implantan en las primeras sesiones de tal forma que las clases discurran en armonía. La estabilidad se consigue mediante las rutinas de clase, que ayudan a reforzar las perspectivas de conducta y las acciones, como un marco de trabajo en el cual se mueven profesor y estudiantes para alcanzar el equilibrio que puede ser amenazado por conflictos, el deseo de conservar su propia imagen, etc. Cuanto más estabilidad y seguridad se consigue

mediante el establecimiento de rutinas, más difíciles son los cambios:

"The routines of a classroom lesson are not just routines but carriers of a more complex though less perceptible balance of the different forces at work. Consequently, the more well-established the routines are, the more settled the balance is. The reverse is also true: the more stable and comfortable the balance is to teachers and learners, the more quickly and firmly the routines get established, becoming less and less open to change". (Prabhu, 1992: 234, citado en Ramos, 2005:78).

El profesor, tal como nos afirma Van Lier (1988), conoce el principio y el fin de la clase y las actividades que se van a realizar, por lo que los alumnos se limitan a seguir las direcciones del profesor, sin mucha posibilidad de negociación, sobre todo en las clases de corte más tradicional, si bien siempre existe un grado de imprevisibilidad. Las clases que siguen una serie de pasos al pie de la letra, de forma mecánica, se relacionan con una metodología de tipo audiolingüe: "audiolingualism was a method with a set series of steps -a razzmatazz which could almost be learnt like a dance". (Holliday, 2005:52). La tradición de seguir un patrón de acciones como un ritual persiste en la enseñanza comunicativa como constata Holliday en su artículo de 1997, en que pueden darse muchas actividades mecánicas. Según este autor siempre habrá elementos rituales en todas las clases, que pueden tener un valor intrínseco en la cohesión e identidad para todos los implicados en el aula (Holliday, 2005:54).

A pesar de muchos rituales o tendencias que se repiten en cada sesión y que pueden dar seguridad tanto a los profesores como a los alumnos, cada sesión se va construyendo de forma singular a partir del discurso y de la puesta en escena del profesor, al generar este la interacción en aula. El profesor puede modificar sus planes en función de las reacciones de los alumnos, los imprevistos, las necesidades de los alumnos, etc. Así, la lección puede definirse como un proceso en que interactúan los diferentes participantes, el profesor, los alumnos, así como los textos u otros materiales (Green, Weade y Graham 1988, citados en González, 2001:129).

Como indica Cazden, el discurso escolar puede caracterizarse como "convenciones negociadas, improvisaciones espontáneas a partir de modelos básicos de interacción" (1991:54). Esta autora también admite la existencia de la improvisación y atribuye a los participantes, tanto al profesor como a los alumnos, la capacidad de adaptar esquemas tácitamente conocidos a variaciones que se producen en un determinado momento en un ambiente complejo como es el aula (1991:56). Los profesores suelen establecer estructuras de forma sólida, aunque con flexibilidad, como hemos visto, para que se convierta en algo familiar y suficientemente predecible. Esto facilita la dirección de la clase, de manera en que el profesor y los alumnos pueden prestar más atención al núcleo formativo de clase. No obstante, Cadzen alerta de que si los patrones son demasiado predecibles, puede que los alumnos solo aprendan el patrón, lleven a cabo menos atención mental y no aprendan lo que el profesor se ha propuesto como lección. (1991:58).

El tipo de actividades que se pueden realizar en una clase de lengua extranjera puede ser muy variado. Cicurel (1984: 52, citado en González, 2000:161) se refiere a las 'actividades explícitamente metalingüísticas', como ejercicios, comprensiones escritas u orales de textos,

en los que se solicita a los alumnos que lleven un trabajo explícito sobre el código. También distingue las actividades de simulación, en las cuales los alumnos reproducen situaciones comunicativas similares que se pueden dar fuera del aula. Por último, habla de las actividades centradas en la búsqueda sobre cuestiones de código o sistema de lengua.

En Gabón las clases suelen seguir un esquema preestablecido determinado por las instituciones escolares, que se denomina la *fiche pédagogique*. Esta resuelve como primer paso obligatorio la escritura de la fecha en la pizarra; a continuación se puede realizar un repaso de la sesión anterior; después, el profesor anuncia el tema o lección que se va a tratar en esa sesión y los objetivos que deberán alcanzar los alumnos; se sigue con la lectura o varias lecturas de un fragmento que se va analizar en la sesión. Posteriormente, se realizan las preguntas de comprensión del texto que son contestadas oralmente por los alumnos parafraseando el documento escrito. Después, se anotan en la pizarra y se escriben también los aspectos gramaticales y léxicos que el profesor quiere resaltar, en los dos extremos de la pizarra respectivamente. Se usan tizas de diferentes colores para diferenciar los contenidos. Este esquema auspiciado por las instituciones escolares en Gabón es muy similar al descrito por Benítez y Konan (2010) sobre los pasos seguidos en las clases de ELE en Costa de Marfil:

(...) “ las clases, de manera general, se llevan a cabo siguiendo unos pasos bien establecidos por la Coordinación Pedagógica: en primer lugar, el profesor introduce al alumno en el tema leyendo el texto que encabeza cada una de las unidades didácticas mientras los alumnos permanecen con el libro cerrado; posteriormente se abre el libro y se lee el texto que ya ha sido escuchado. De esta segunda lectura se anotan en la pizarra los aspectos gramaticales, los léxicos y las respuestas a las preguntas que a continuación el alumno ha de ir dando o lo relativo a las actividades que se proponen para trabajar el contenido gramatical que se pretende que se aprendan con dicha unidad”. (2010:257).

Estos autores añaden que después del trabajo a partir del texto se realizan actividades en grupo siguiendo las indicaciones del manual empleado (*Horizontes*), algo que no hemos visto hacer en las clases de ELE en Gabón. La interacciones en grupos o en parejas es el objeto de algunas consideraciones en el siguiente apartado.

2.3.6.- La interacción entre iguales

En lo que concierne a las interacciones entre iguales, numerosos estudios han señalado los beneficios de las interacciones en grupos o parejas de aprendices. Una de las principales ventajas es que los alumnos se ven implicados en una tarea comunicativa en que deben desplegar una serie de recursos interaccionales y estrategias comunicativas que implican un esfuerzo cognitivo.

Entre las ventajas señaladas de las interacciones en grupos o parejas de aprendices podemos destacar que los alumnos pueden expresar libremente sus puntos de vista, se

atreven a hablar más, a experimentar y despliegan recursos lingüísticos que poseen sin que suponga una amenaza a su imagen al ser corregido o reprobado por el profesor; también existe menos presión que al hablar ante todos los compañeros (Nussbaum, 1998, citado en Escobar, 2002). En las interacciones entre iguales, el aprendiz puede hacer esperar a su interlocutor, así como contradecirse sin el riesgo de vetar la autoridad del profesor si lo hiciera ante este (Bygate, 1988, citado en Escobar, 2002). La presencia del error entre iguales puede ser menos amenazadora que en otro tipo de interacciones ya que los interlocutores son conscientes de sus limitaciones (Varonis y Gass, 1983, citado en Escobar). Asimismo, los aprendices prestan atención a las intervenciones de sus compañeros debido a la construcción cooperativa del sentido, a diferencia de la interacción con el profesor, quien planifica de antemano la conversación y la conduce. Los alumnos son propietarios de la conversación, lo que les hace más activos e independientes (Long y Porter, 1985, citados en Escobar, 2002). Además, los aprendices despliegan una serie de estrategias para solventar los problemas de comunicación para llevar a cabo la tarea comunicativa. Otros estudios destacan también que este tipo de actividades tienen beneficios en la atención a la forma al detectar en las interacciones entre iguales más autorreparaciones, heterocorrecciones y ejemplos de coenunciación. Favorece asimismo la reflexión metalingüística para encontrar soluciones a los problemas de comunicación que se presentan durante la realización de las tareas. Es evidente también que la cantidad de lengua producida por los alumnos es superior a la que podrían producir en las interacciones clásicas entre profesor y alumnos. Las interacciones entre iguales o en grupos pueden ser provechosas en grupos numerosos, como argumenta Djandué (2012b:157) sobre la enseñanza de ELE en Costa de Marfil:

“En efecto, si la interacción profesor-alumno es imprescindible en el aula, es innegable que en una clase de más de cincuenta individuos, que es el efectivo más habitual en Costa de Marfil, no implica tanto a cada discente como la interacción alumno-alumno, de aquí el necesario recurso a este tipo de interacción como complementario del primero hacia la consecución de un aprendizaje efectivo del E/LE. Estaríamos así en un modelo de clase “globalizada” que, en opinión de Sánchez (2004, p.24), sería el mejor remedio posible para trabajar con grupos numerosos (50 o más). Puesto que en grupos de este tamaño no es viable centrarse en cada alumno individualmente, explica el especialista, el hecho de que el profesor “universalice” su docencia la hace más asequible a todos, a pesar de que puedan darse disfunciones individuales.”

No obstante, la bibliografía apunta a opiniones desfavorables de los profesores sobre las interacciones entre iguales ya que temen el caos y el desorden potencial en la clase si no hay el control del profesor (Escobar, 2002). Muchos docentes se preocupan también por la incidencia de los errores entre los alumnos al no poder ser corregidos por un hablante experto. No obstante, el estudio de Porter (1983, citado en Kramsch, 1987) muestra que solo el 3% de los errores se incorporan en el discurso de los compañeros. Kramsch (1987) también manifiesta que muchos profesores son reacios a estas interacciones porque piensan que los alumnos pueden emplear de forma desafiante la lengua materna. Otros estudios señalan que algunos alumnos pueden tener la sensación de que se trata de juegos poco serios para aprender la lengua, si bien otros estudiantes reconocen el interés de practicar con sus compañeros (Caro, 2010).

2.3.7.- El rol del profesor y de los alumnos y la relación entre profesor y alumnos

El rol de los profesores y de los alumnos ha sido un aspecto analizado en el corpus de datos formado por las entrevistas y las sesiones de clase observadas. Los profesores tienen diferentes formas de percibir el papel que desempeñan en la escuela y el papel de los alumnos según una serie de creencias, representaciones, la personalidad y el bagaje cultural (Richards y Lockhart, 1994:94). Estos papeles contribuyen a perfilar el estilo de enseñanza de cada profesor y tiene una gran influencia en lo que ocurre en el aula. También nos parece un elemento clave del proceso de enseñanza de aprendizaje y que nos ayuda a entender cómo se reflejan en las prácticas docentes las concepciones sobre la enseñanza que manifiestan en sus declaraciones.

Según Widdowson (1990:181) un rol son patrones de comportamientos asignados socialmente al que se conforma el individuo. Como nos indican Richards y Lockhart (1994:93) “un papel puede definirse como la parte que asume el participante en cualquier acto de comunicación”, el cual puede ser estable en algunas interacciones, mientras que en otros casos puede ser temporal y abierto a la negociación.

Los profesores y alumnos actúan en el microcosmos del aula asumiendo una serie de roles que se van negociando mediante la interacción. A través del intercambio constante se van creando una serie de roles que todos los participantes del aula van asumiendo (Di Pietro, 1985, citado en González, 2001:115). Muchas investigaciones han estudiado los estatutos fijos e institucionalizados del profesor y de los estudiantes, que constituyen patrones de comportamiento predecibles que han sido adquiridos a través de años de escolarización (Cicourel, 1972, citado en Kramsch, 1987:18). Estos papeles asumidos se definen también a partir de la metodología y los enfoques adoptados y se asocian con los valores culturales de las culturas de aprendizaje y enseñanza (Richards y Lockhart, 1998). Como hemos visto, las interacciones que se producen en el aula están íntimamente relacionadas con la relación que se establece entre el profesor y los alumnos, que están en un contacto continuo entre ellos.

Cazden se refiere a la escuela utilizando la metáfora de una representación teatral. Esta se construye mediante la participación de un grupo de actores. En este grupo de actores, el profesor asume un papel preponderante de director de escena y de actor principal (1988:55) ya que es el que sabe o cree saber cómo debe desarrollarse la acción. El profesor asume el control a través de la estructura de la clase que él conoce, la secuenciación de actividades y el conocimiento de los resultados; y también a través del conocimiento de la información que va a transmitir en la interacción, donde se comprueba el seguimiento o no de los alumnos. Asimismo, el profesor controla la asignación de turnos de habla y evalúa las intervenciones de los alumnos (Van Lier, 1988). El discurso del profesor es el que ocupa mayor tiempo, además cuando el profesor interactúa pocas veces se dirige a un estudiante de forma individualizada, si no que lo hace a toda la clase (González, 2001:144). Según Di Pietro (1985, citado en González, 2001), los roles tradicionales asignados al profesor son los de proporcionar un modelo de estructuras en la lengua meta, conducir los ejercicios, explicar la gramática, distribuir los turnos de habla, monopolizando la palabra si es necesario, corregir a cualquier participante en cualquier momento y evaluar. Este rol de “maestro ceremonias” también descrito por Van Lier (1988: 165) o por Richards y Rodgers (1985: 21) corresponde

con enfoques o concepciones del aprendizaje y sistemas educativos que dependen totalmente del profesor como fuente esencial de información y de la interacción del aula. En cambio, otros enfoques perciben al profesor como un asesor al servicio de sus alumnos y, en ese caso, la responsabilidad del proceso es compartida por el profesor y los estudiantes (Van Lier, 1988).

Richards y Lockhart (1998) describen los roles del profesor y de los alumnos en el enfoque comunicativo. El papel que se le atribuye al profesor es el de catalizador, consultante, diagnosticador, guía y modelo del aprendizaje. Tomando las palabras de Breen y Candlin, estos autores exponen los papeles asumidos por el profesor en la enseñanza comunicativa:

"El profesor tiene dos papeles principales: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes de la clase y entre los participantes y las diversas actividades y textos. El segundo papel es actuar como participante independiente en el grupo de enseñanza-aprendizaje. Este segundo papel está estrechamente relacionado con los objetivos del primero y surge de él. Estos papeles implican un conjunto de papeles secundarios para el profesor; primero, como organizador de recursos y como recurso en sí mismo; segundo, como guía para los procedimientos de clase y las actividades (...). Un tercer papel del profesor es el de investigador y alumno, que tiene mucho que contribuir en lo que se refiere a conocimiento apropiado y a habilidades, experiencia real y observada de la naturaleza del aprendizaje y capacidades organizativas." (Breen y Candlin, 1980: 99, citados en Richards y Lockhart, 1998:98).

Según Catellotti y De Carlo (1995:41), el docente debe afirmarse como agente activo que decide los objetivos, la metodología, las iniciativas que deben emprenderse para satisfacer las demandas de los alumnos, los contenidos, las modalidades y criterios de evaluación, el tipo de atmósfera que quiere instaurar, etc. Una vez en el interior de la clase, el docente deja el protagonismo a los alumnos, animándoles a expresarse y permitiendo que se establezca la comunicación horizontal y no solo a través del profesor, especialmente en disciplinas como lenguas extranjeras en que la participación es un elemento determinante. A estos roles se ha añadido el papel del profesor como profesional reflexivo; y más recientemente el papel de mediador intercultural, del que hablaremos más abajo.

En cuanto al rol de los alumnos, los papeles que estos desempeñan en una enseñanza tradicional o clásica son los de responder a las preguntas cuando se les solicita, hacer ejercicios, completar pruebas o exámenes y ser evaluados. Por lo tanto, vemos que ninguno de estos roles parten de la propia iniciativa de los alumnos, sino que se realizan bajo la demanda del profesor. En cambio, con la llegada del enfoque comunicativo el alumno asume un rol más activo que se refleja en la participación en actividades en grupo y en parejas, donde los aprendices desarrollan una voz personal independientemente de la del profesor, que debe proporcionar oportunidades de entablar conversaciones en que el aprendiz se exprese sobre sus propios intereses (Skehan, 2001:81).

En las últimas décadas la didáctica de lenguas extranjeras ha experimentado un viraje: de una enseñanza centrada en el profesor como transmisor de los contenidos y en el método, a una enseñanza centrada en el alumno, que se responsabiliza de su propio proceso de

aprendizaje mediante el fomento de la autonomía (Martín Peris, 1996). Cada vez se tienen más en cuenta las características individuales, como la aptitud, los estilos de aprendizaje, la motivación, las creencias, etc.

Las primeras reivindicaciones de un mayor grado de autonomía proceden de la enseñanza de adultos, dado la menor disponibilidad de estos para asistir a clase, así como las necesidades particulares y variadas que pueden convivir en un grupo, a las que incluso los cursos especializados no pueden dar cabida. Además, ninguna institución puede proporcionar todos los conocimientos que los alumnos necesitarán en el futuro, por lo que es debido favorecer la autonomía del aprendiente (Anaya, 2007: 108). Los estudios sobre el desarrollo de la autonomía han sido numerosos en las últimas décadas (Holec, 1979; Wenden, 1991). Holec fue uno de los más intensos colaboradores con el Consejo de Europa en estas cuestiones. En su obra para el Consejo de Europa Holec (1979) define la autonomía como la capacidad de gestionar el propio aprendizaje e indica que el primer paso para su consecución es la asunción de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

Como se argumenta en el *MCRE*, los alumnos son las personas finalmente implicadas en el proceso de aprendizaje; y, por lo tanto, los que tienen que desarrollar las competencias y estrategias, realizar las tareas y actividades necesarias para participar en las situaciones comunicativas. Sin embargo, “relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planificar, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y por los manuales”. (2002:61). El *MCRE* recomienda fomentar la autonomía (aprender a aprender) haciendo consciente a los alumnos de las formas en las que aprenden, de las opciones de las que disponen y de las más convenientes. La enseñanza institucional debe intentar que, poco a poco, los alumnos vayan escogiendo sus objetivos, materiales, métodos de trabajo, etc., como indican Breen y Littlejohn (2000), siempre bajo una dirección de trabajo protagonizada por el docente.

Por otro lado, el punto de vista ecológico al que apuntamos en varios momentos de este estado de la cuestión implica tener en cuenta también las condiciones prácticas en las que trabajan los profesores, lo que incluye tanto el salario como el estatus social que se les otorga. Tudor (2001:213), coincidiendo con los estudios de Cortazzi y Jin (1996), apunta a los efectos negativos que pueden tener unas pobres condiciones materiales, un salario pobre o un estatus social bajo en las actitudes y habilidades de los docentes para que deseen invertir tiempo y esfuerzos en sus tareas profesionales, o para que tengan la voluntad de escoger esta profesión o permanecer en ella. De acuerdo con Castelloti y De Carlo (1995:42), los profesores deben tomar conciencia de todos los factores de orden político, social, personal en los que están implicados y que son de gran influencia en su construcción profesional. La consideración otorgada al profesor, las expectativas que se tienen de ellos y de su eficacia, constituyen un peso sobre la imagen que los profesores se hacen de sí mismos. La escuela ocupa un lugar principal en las preocupaciones de la sociedad, que se forja en ideologías determinadas sobre el rol que tiene esta en la sociedad. Estas cuestiones nos parecen relevantes en el contexto de Gabón. Aún así no se ha llevado a cabo un análisis en profundidad sobre tales aspectos que pertenecen a un ámbito de la investigación de la sociología.

En lo que concierne a la relación entre profesor y alumnos nos ha parecido relevante analizar este aspecto en los datos generados, como factor clave del proceso de enseñanza y que se relaciona con los roles asumidos por los implicados en el aula. La relación entre profesor y alumnos es por definición una relación de poder (roles asimétricos, más conocimientos del profesor, etc.). No obstante, de acuerdo con Castellotti y De Carlo (1995) el poder del profesor debe ejercerse en armonía con el rol de educador, favoreciendo la formación y el crecimiento de los alumnos. Prabhu (1992, citado en Ramos, 2005:76) concibe la clase como un encuentro humano en el que convergen diferentes personalidades, siendo la figura del profesor una de las más destacables en la dinámica de la clase. La personalidad del profesor es clave en la relación que se establece con los alumnos, así como en la protección de su propia imagen y mantenimiento del equilibrio en la clase. La relación armoniosa es también fundamental en la calidad de la enseñanza, tal como nos recuerda Van Manen : “La relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes tiene una cualidad personal. El profesor no solo pasa un corpus de conocimiento a los alumnos, sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor es lo que enseña...”. (1998:90-91).

2.3.8.- Consideraciones sobre el error y la evaluación

A continuación exponemos de forma sintética algunos puntos de vista sobre el error, la corrección y la evaluación que son relevantes para entender las posiciones y actitudes de los docentes colaboradores frente a estos aspectos.

La concepción y el papel del error en el proceso de enseñanza y aprendizaje han ido variando. De forma tradicional el error se ha considerado negativamente como un fallo del alumno o del método en el proceso de instrucción, y en consecuencia como algo que hay que evitar. La corrección ha sido considerada un *sine qua non* del buen aprendizaje de la lengua. El método audiolingüe aspiraba a que el alumno dominase las estructuras gramaticales sin cometer errores. Según esta concepción los errores deberían corregirse lo antes posible para evitar la fosilización o la creación de hábitos erróneos. Como indica Corder (1967) esta visión del error establecía que estos son el resultado de la interferencia de la L1, por lo que era necesario desarrollar el estudio contrastivo entre la L1 y la L2 para poder detectar los errores o dificultades más frecuentes.

Van Lier (2004) se refiere a una serie de concepciones, entre las cuales identifica la lengua como corrección o norma. Esta considera que existe una norma correcta de la lengua, mientras que otras variantes de la lengua, como los dialectos, los diferentes acentos, etc., no serían los correctos o serían considerados inferiores. La sociolingüística o la dialectología muestran que no existe una superioridad de una variedad asociada con la pureza, lo oficial o la lengua estándar que se sitúe por encima de otras variedades.

Por otro lado, otra distinción usual es la que se establece entre la fluidez (la habilidad de una persona para alcanzar un significado) y la corrección (la cantidad de errores cometidos). Muchos enfoques o muchos profesores suelen fijarse más en la corrección gramatical que

en la fluidez, esta más difícil de potenciar y de evaluar (Cassany, Luna y Sanz, 1993:186). Los enfoques de enseñanza pueden favorecer uno de estos dos aspectos o bien tratar de hallar un equilibrio.

Frente a la concepción conductista, otra visión considera el error como un fenómeno natural, normal e incluso indispensable puesto que el aprendiz va formulando constantemente hipótesis sobre los sistemas de la lengua durante su proceso de aprendizaje. Por ello es inevitable que cometa errores al poner a prueba tales hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua en la comunicación real a través de la reflexión y no tanto en términos de hábitos. En consecuencia, esta visión considera que la corrección de todos los errores es inefectiva, inútil, y poco realista, además de contraproducente para la motivación del estudiante. Corder (1967) establece la distinción entre error y falta, considerado el primero como fruto de una competencia temporal o interlengua; y falta, como un error puntual en la actuación del alumno fruto de la memoria inmediata. Este autor señaló que el análisis de los errores puede proporcionar información sobre el sistema de lengua del alumno en un momento concreto de su aprendizaje.

En cuanto a la corrección de errores, la entendemos como la rectificación de las desviaciones que cometen los alumnos en su aprendizaje y que puede afectar los diferentes elementos de la lengua (gramática, fonética, cultural, pragmática, etc.). La labor de corrección suele ser uno de los cometidos más asumidos en un contexto de aprendizaje formal e interiorizado como rol tradicional del profesor. Este papel inconsciente y arraigado socialmente hace que los profesores se sientan obligados a corregir y que los alumnos esperen ser corregidos (Cassany, Luna y Sanz, 1993:280). Sin embargo, estos últimos autores señalan que la tarea de corrección puede entorpecer más que favorecer el aprendizaje (refiriéndose sobre todo a la expresión escrita). Argumentan que los alumnos no pueden asumir su responsabilidad en el error, la corrección y el aprendizaje, ya que dependen constantemente de los conocimientos del profesor y difícilmente podrán desarrollar la autonomía (1993:281).

Por otro lado, en las entrevistas exploramos las creencias de los profesores en cuanto a la evaluación. Se trata de un punto sensible al que profesores, alumnos, padres, etc. prestan mucha atención. Como afirman Cassany, Luna y Sanz (1993) la evaluación tiene connotaciones bastante negativas tanto para alumnos como por profesores, por la carga de trabajo que supone y por ser una fuente de preocupación.

La evaluación es frecuentemente considerada con un objetivo clasificatorio y de forma restrictiva como una herramienta para medir de una manera lo más objetiva posible los niveles de conocimiento o dominio alcanzados por los alumnos después de un proceso de aprendizaje. Sin embargo, como señalan Cassany, Luna y Sanz (1993), las posibilidades de la evaluación son mucho más amplias si consideramos que la evaluación forma parte de un proceso de aprendizaje que implica la recogida de forma sistemática y organizada de datos cuya interpretación permite modificar y ajustar el proceso educativo con correcciones o modificaciones (1993:74).

Se pueden distinguir diferentes tipos de evaluaciones: la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación final. La primera, de valor diagnóstico, tiene como propósito proveernos de informaciones sobre los alumnos, a partir de la cual se puede adecuar los

programas a las necesidades cambiantes de los alumnos. La evaluación formativa tiene como función obtener información durante el curso acerca de la motivación de los alumnos, el cumplimiento de los objetivos en el tiempo adecuado, la conciencia de los alumnos de su propio progreso, etc. Por último, la evaluación final se utiliza para determinar si los alumnos han alcanzado el conjunto de objetivos de aprendizaje y permite en muchos casos la promoción a otro nivel.

En cuanto a las formas de evaluación, los profesores recurren a la observación y a las pruebas de evaluación. La observación es necesaria que quede recogida para poder ser interpretada y reflexionar sobre ella. En cuanto a las pruebas de evaluación es importante tener en cuenta algunos puntos: hay que determinar qué aspectos queremos observar; es necesario buscar las actividades más eficaces para realizar la observación; la corrección tiene que hacerse según los mismos criterios con los que se han formulado los objetivos; el alumno tiene que conocer los resultados; la evaluación no es el punto final de una etapa; no es un juicio de los resultados del alumno, etc. (Cassany, Luna y Sanz, 1993:75-76).

Por otro lado, un aspecto al que se le ha ido dando cada vez más importancia en la didáctica de lenguas es la autoevaluación de los propios alumnos y profesores, un aspecto fundamental para cualquier currículo que se dirija a fomentar la autonomía de los alumnos. Como se destaca en el *MCRE*, la autonomía permite que los alumnos reconozcan sus logros y sus carencias en cada momento del aprendizaje, lo que hace posible además que los alumnos expresen su valoración ante el currículo y sus deseos de modificaciones. Como nos indica el *MCRE*, la autoevaluación es una: (...) herramienta para la motivación y para la toma de conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz (Consejo de Europa, 2002: 192).

El profesor deberá mostrar la utilidad de las actividades de autoevaluación, haciendo explícitos los objetivos determinados en cada momento y de las decisiones metodológica que se tomen. Se pueden realizar actividades de autoevaluación, como administrar cuestionarios sobre lo realizado en clase, escribir un diario, la toma de notas sobre las dificultades encontradas, etc. (Instituto Cervantes, 1994:173, citado en Anaya, 2007: 114). Por otro lado, la reflexión crítica de los propios docentes y el intercambio sobre su propia práctica con los alumnos, hace posible: (...) establecer un equilibrio más satisfactorio entre ambas partes, lo que propiciará un clima favorable para el adecuado desarrollo del currículo (Instituto Cervantes, 1994: 173, citado en Anaya, 2007:114).

2.4.-VISIONES SOBRE EL CONCEPTO DE CULTURA, LA INTERCULTURALIDAD Y SU PAPEL EN LA ENSEÑANZA

Después de exponer algunas concepciones sobre la naturaleza de la lengua y diferentes aspectos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, vamos a dedicar este apartado a examinar algunas aproximaciones al concepto de cultura y su consideración en la

enseñanza de la lengua; después abordamos los conceptos de competencia sociocultural e intercultural; y por fin, nos referimos a algunos planteamientos para la enseñanza del componente cultural y la interculturalidad, acabando con algunos estudios que se interesan por las percepciones de los docentes ante estos planteamientos.

2.4.1- El concepto de cultura y su integración en la enseñanza de lenguas

En nuestro estudio nos interesamos por las concepciones de varios profesores ante el concepto de cultura como integrante de la lengua y como elementos esenciales que acompañan la enseñanza de esta con el fin de establecer contactos comunicativos eficientes.

El término de cultura ha sido utilizado en numerosos ámbitos con diferentes definiciones y sigue constituyendo una etiqueta de compleja definición. Encontramos en el habla común usos como “la cultura árabe”, “esta persona tiene mucha cultura”, “la vida cultural de una ciudad”, “la cultura clásica”, “los africanos tienen otra cultura”... La palabra cultura se usa para hablar de la actividad cultural en la vida política y social; popularmente se emplea con un sentido identitario en un contexto de globalización y a veces con una cierta preocupación por fenómenos como la inmigración. En el ámbito académico, la cultura es el objeto de estudio de muchas disciplinas, como por ejemplo la antropología, la sociología, la psicología, la filosofía, la semiótica, la lingüística, las ciencias de la educación, e incluso la biología. Las ciencias sociales tienen una variada, polisémica y a veces contradictoria aproximación a esta noción; muchos antropólogos han rechazado este concepto como instrumento de análisis y prefieren otros conceptos como el de “estructura social”. En otros ámbitos, como el de la lingüística aplicada, se emplea el concepto de cultura, ya que pese a sus limitaciones, es uno de los “*spongiest words in social science*”; por lo que “*perhaps for that reason, in the hands of an expert, [it is] enormously useful*” (Mills, 1970:177, citado en Holliday, 1994:22).

Kramsch (2011) constata un cambio en la noción popular de cultura. Cuando esta autora define su concepto de “tercer lugar” (1993), el término cultura se refería a la pertenencia a una comunidad nacional con una historia, una lengua y un imaginario común. Como la noción de hablante nativo y de comunidad de discurso, la idea de cultura estaba conectada a la nación, al estado y a sus instituciones. Más tarde, en Kramsch (1998), la cultura se convierte en una noción relacionada con la construcción del significado y de la comunidad discursiva, cuyas prácticas discursivas eran vistas como constructoras de los significados de los individuos. La cultura estaba marcada por la lengua y otros sistemas simbólicos y era considerada como una forma de reconocimiento y legitimación del significado. Cuando Kramsch escribe su artículo de 2011, en el contexto concreto de Estados Unidos, la cultura se asocia, según la autora, con las ideologías, las actitudes y las creencias, creadas y manipuladas a través del discurso de los medios de comunicación, internet, el marketing, Hollywood o otros grupos de influencia. Se relaciona menos con las instituciones, tradiciones históricas o incluso con comunidades de práctica, sino más bien como herramientas mentales, metáforas subjetivas, recuerdos afectivos, con los cuales los individuos crean significados sobre la realidad que comparten con los otros a través de espacios virtuales. Se

crean así estereotipos sentimentales que pueden ser manipulados o reforzados por los intereses privados que dan sentido a nuestras vidas. Las personas ya no se sienten orgullosas por ser miembros de una comunidad nacional o una comunidad de práctica, sino por los valores de algo más grande que va más allá del estado nación que son comunidades cambiantes que fundan nuestra identidad simbólica. Con las palabras de la autora:

"It is seen less as a world of institutions and historical traditions, or even as identifiable communities of practice, than as a mental toolkit of subjective metaphors, affectivities, historical memories, entextualizations and transcontextualizations of experience, with which we make meaning of the world around us and share that meaning with others. Since that sharing is increasingly taking place in an idealized cyberspace, rather than in messy real-life encounters, culture is easily fragmented into sentimental stereotypes that can be manipulated to reinforce private interests." (2011:356-357).

El interés por el estudio de la cultura no es nuevo y desde la antigüedad podemos documentar la curiosidad por las costumbres y los modos de vida de las sociedades con las que se estaba en contacto ya sea a través de libros de viajes, libros históricos, narraciones bélicas, etc., como en los escritos de Herodoto o de Tácito, los relatos de Marco Polo, los cronistas españoles y portugueses, etc. (Trujillo, 2006:25-26). El concepto más moderno de cultura procedería de la voz latina "cultivo", que se conserva en palabras como "agricultura" o bien el "culto" religioso. En el ámbito francés aparece hacia el siglo XVIII el término "civilización" (Porcher, 1986), derivado del latín "civis" con el sentido de progreso y perfeccionamiento a través de la educación y de urbanidad frente al mundo primitivo, como un logro distintivo humano, progresivo y acumulativo. Este concepto se diferencia de "kultur" empleado más usualmente en Alemania. Norbert Elias distingue los dos términos de la siguiente manera (1988: 58, citado en Trujillo, 2005):

"El concepto francés e inglés de "civilización" puede referirse a hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos, morales o sociales, mientras que el concepto alemán de "cultura" se remite substancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos, y muestra una tendencia manifiesta a trazar una clara línea divisoria entre los hechos de este tipo y los de carácter político, económico y social".

El concepto de cultura ha sido el objeto de estudio de la antropología desde sus orígenes como disciplina. Una de las primeras definiciones de cultura que han servido como base de las definiciones más destacables de esta materia es la de Edward B. Tylor el 1871 que aparece en su libro *Culturas primitivas*. Según este antropólogo británico, la cultura:

"en su sentido etnográfico, es un conjunto complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres o cualesquieras otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad. La condición de la cultura en las diversas sociedades de la humanidad, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, constituye un tema apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción humanos (Tylor, 1871:1, citado en Harris, 1990:28)

A principios del siglo XX Franz Boas, antropólogo de origen alemán, también considerado como el fundador de la antropología de los Estados Unidos, definió la cultura como "la

totalidad de reacciones y actividades físicas y mentales que caracterizan la conducta de los individuos que componen el grupo" (Boas, 1938:159, citado en Trujillo, 2006:29). Tal definición no se aleja mucho de la conceptualización de Tylor, pero sí elimina el aspecto evolucionista de la cultura y considera más bien que hay muchas culturas, cada una con sus características.

Uno de los antropólogos que sobre el concepto de cultura más influenció en las ciencias del lenguaje fue Bronislav Malinowski. El autor de origen polaco retomó la definición descriptiva de Tylor y algunos planteamientos del sociólogo francés Durkheim⁹ sobre las funciones sociales. Para este antropólogo la cultura consiste en un todo funcionalmente integrado y cree que los elementos de esta poseen una función social que les da sentido y hace posible su existencia, como se refleja en su obra *Los argonautas del Pacífico Occidental* (1922). Este autor fue pionero en el trabajo de campo (como veremos en el apartado 4.3) y en la observación participante; y señaló la centralidad del discurso, así como el papel del contexto en la construcción del significado. La obra de este investigador fue fundamental en el funcionalismo lingüístico, por ejemplo en los trabajos de Firth y Halliday.

Kluckhohn realiza en su libro *Mirror of Man* (1944, citado en Geertz, 1973:20) una síntesis de diferentes definiciones de cultura que abarcan variadas facetas: 1) "el modo total de vida de un pueblo"; 2) "el legado social que el individuo adquiere de su grupo"; 3) "una manera de pensar, sentir y creer"; 4) "una abstracción de la conducta"; 5) "una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas"; 6) "un depósito de saber almacenado"; 7) "una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados"; 8) "una conducta aprendida"; 9) "un mecanismo de regulación normativo de la conducta"; 10) "una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a los otros hombres"; 11) "un precipitado de historia".

Poco a poco vemos reducirse el ámbito de aplicación del concepto de cultura por el escepticismo con respecto a la posibilidad de formular o descubrir leyes (Kahn, 1975:25). Clifford Geertz, principal representante de la antropología simbólica de Estados Unidos, argumenta que la conceptualización de Tylor y sus derivados resultan demasiado difusa, ecléctica y dispersa, por lo que puede ser poco eficaz para realizar análisis de mucha fuerza.

Frente a las definiciones demasiado amplias, Geertz defiende una noción más concreta y operativa. Desarrolla una teoría de la cultura que denomina "semiótica". Se refiere a la cultura como un sistema de significados entrelazados entre sí a través del cual los individuos interpretan y construyen la realidad, expresan sus sentimientos, formulán juicios y toman decisiones. Se trata de una red de signos dinámica, compleja y plural que es generada y conservada por un grupo. Geertz considera que la cultura es una acción simbólica y lo importante es plantearse no tanto si la acción es conducta estructurada o una estructura de la mente, sino por su sentido y su valor. En este sentido, la finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano entendiendo la cultura como sistemas de interacción de signos interpretables. En palabras de Geertz :

⁹ Durkheim no se ocupa del concepto de cultura y se interesa sobre todo por los hechos sociales. Para él los hechos sociales son un conjunto de maneras de pensar, sentir y actuar más o menos formalizadas, que a través de la socialización son aprendidas y compartidas por los miembros de una sociedad y sirven de un modo objetivo y simbólico para constituir a las personas en una colectividad.

"entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa" (1973:27)

En este pasaje aparece el concepto de descripción densa, fundamental en su teoría interpretativa de la cultura: "considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia en busca de significaciones" (1973:20). La descripción densa se encarga de describir las diferentes capas de significado de la realidad social, que se solapan como en un manuscrito. El trabajo del etnógrafo es similar al del crítico literario y consiste en desentrañar las estructuras de significación. El antropólogo se enfrenta a una:

"multiplicidad de estructuras complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeníárselas de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después". (1973:24).

Por otro lado, nos parece relevante el concepto de *habitus* acuñado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu y puesto de relieve en obras como la de Bernárdez (2008) o la tesis doctoral de Calderón (2013). Bourdieu fue desarrollando y refinando el concepto de *habitus* en diferentes obras. Entiende que la cultura está constituida por elementos conscientes e inconscientes y es el resultado de un *habitus* que permite la realización de ciertas prácticas en contextos determinados y crea expectativas sobre la realidad. Se trata de un "sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y generadoras" (Bourdieu, 2008:86), duraderas y transferibles, "estructuras estructuradas", que se producen en la socialización y que constituyen a la vez "estructuras estructurantes", es decir, actúan como principios generadores y organizadores de una infinidad de nuevas prácticas y representaciones. Hace hincapié en la dimensión histórica de este sistema de disposiciones, como apreciamos en el siguiente fragmento:

"Historia incorporada, naturalizada y, de ese modo, olvidada como en cuanto tal, el *habitus* es la presencia actuante de todo pasado del cual es producto: por lo tanto, es lo que confiere a las prácticas su independencia relativa con referencia a las determinaciones exteriores del presente inmediato". (Bourdieu, 2008: 93).

El individuo incorpora el *habitus* de su grupo social mediante la interacción, la imitación y la instrucción, hasta automatizarlos de un modo duradero. Se refiere tanto a las formas de actuar en el mundo como a las formas de pensar, se trata de la razón de la práctica. Para crear el *habitus* es necesario un periodo prolongado y un contacto continuo e intenso con la comunidad. El *habitus* se transmite de generación en generación, de un individuo a otro, y se integra de forma que los miembros de un grupo social en cuestión funcionan con ellos sin darse cuenta en sus prácticas cotidianas (Bernárdez, 2008:56). La mayor parte de la

conducta de los seres humanos, en cuanto a miembros de un cierto grupo social, está organizada a base de *habitus*, formas socialmente favorecidas e institucionalizadas de hacer algo. El *habitus* proporciona un modelo de dominación simbólica basada en disposiciones inconscientes e inculcadas a través de la participación en interacciones rutinarias (Duranti 1997:11).

En el terreno de la enseñanza de idiomas, el concepto de cultura y su consideración en el aula no ha sido fija y ha ido evolucionando y matizándose a lo largo de las décadas. Hasta los años 70 la enseñanza de la cultura ocupaba un lugar más bien marginal como señalan Barro, Jordan y Roberts (2001:82) en la cita recogida anteriormente. La enseñanza de lenguas tenía como objetivo el uso correcto de las formas lingüísticas sin dar cuenta de la cultura. No obstante, con la explotación de materiales literarios se suplía esta falta del tratamiento explícito de la cultura. Con los métodos audiolingüismo y audiovisual, se introdujo el componente cultural pero se enseñaba de forma independiente, como un apéndice a las informaciones lingüísticas, y se limitaba a los textos literarios, la historia, el arte y los estereotipos sobre el país meta. También se podían incluir hechos o cifras, la vida de las instituciones, geografía, historia, instituciones políticas, junto con lo más pintoresco del folclor de cada lugar. En una versión más moderna se hacía referencia a informaciones sobre las personas del país meta, sobre sus actitudes y visiones del mundo sobre todo a través de la literatura. Esta serie de conocimientos legitimados se denominaba *Civilisation* en la tradición francófona (término tradicional ampliamente usado todavía en el ámbito académico), *Background Studies* en el ámbito anglófono, *Landeskunde* en Alemania o *Civiltà* en Italia. Se producía una verdadera escisión entre cultura y lengua, los contenidos lingüísticos y culturales estaban disociados y a menudo no servían para contextualizar la lengua. El objetivo de esta enseñanza se dirigía a la transmisión de los contenidos culturales de forma estática, a través de patrones fijos y clichés. Estos eran fruto de intereses nacionales y reforzaban los estereotipos e ideas previas sobre la cultura meta que correspondía al imaginario cultural fomentado por la cultura dominante. “La cultura era un añadido que adornaba la clase y que contribuía al conocimiento general del mundo” (Areizaga, 2001:158). Sin embargo, esta aproximación resulta incompleta y no responde a las demandas de comunicación ni a los malentendidos, desencuentros o a las dificultades en las situaciones de interculturalidad.

Este periodo de orientación nacional en la enseñanza de idiomas tal como argumenta Risager (2011) empieza a mostrar los primeros signos de transición en la década de los ochenta hacia un paradigma de corte transnacional y una conceptualización más rica de cultura. Uno de los primeros autores en señalar la importancia del componente cultural en la clase de lengua fue Porcher (1986), quien señala que la enseñanza de la cultura no es simplemente la transmisión de datos y argumenta que es necesario enseñar la parte social de una lengua. Este considera la cultura como “un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber.” (1986:13). El autor indica que la lengua es una práctica social e implica un dominio del *habitus* de Pierre Bourdieu (1986:35), mencionado más arriba.

Con la necesidad de fomentar las lenguas a un público más amplio en contextos internacionales, el interés se orientó hacia elementos de la vida cotidiana, muy frecuentemente en situaciones relacionadas con el turismo (Neuner, 2003). Se fomentaba

una enseñanza de la cultura orientada al mimetismo de los hablantes nativos, que promovía por lo tanto una aculturación (véase cita de Trim más abajo).

Con el desarrollo de los enfoques nociofuncionales, y más tarde el comunicativo, el concepto de cultura se enriquece y se proponen definiciones más flexibles de cultura, como hemos visto anteriormente. Se empieza a conceptualizar la cultura en minúscula (Pulverness, 1995; Tomalin y Stempleski, 1993 citados en Weninger y Kiss, 2013:697). En la década de los 90 aparece por primera vez el concepto de la competencia intercultural (Byram, Zarate y Neuner, 1997)¹⁰. Se considera la cultura como un sistema cognitivo de significaciones compartidas, dinámico, complejo y plural que se adquiere en contacto con los distintos miembros de las sociedades en las que convivimos, de modo plural, y no exclusiva de una sola comunidad. No se considera la cultura como una serie de costumbres o datos, sino que constituye un vehículo para comprender la realidad y actuar de forma apropiada de un modo más o menos inconsciente¹¹.

Siguiendo en el área de la enseñanza de lenguas, Jin y Cortazzi (2001:104) utilizan el término cultura para referirse a los patrones de comportamiento e interacción transmitidos socialmente. Su definición insiste en el aspecto interpretativo de la cultura y lo consideran un aspecto esencial a tener en cuenta en el discurso que se produce en el aula y en el aprendizaje ya que conforman “los marcos de expectativas y normas de interpretación a través de las cuales las culturas se constituyen en mediadores del aprendizaje y de la comunicación en el aula” (2001:105). El concepto de cultura es especialmente relevante en situaciones de cambio. Como indica Murphy (1986:25, citado en Holliday, 1994:26) la cultura no está anclada en características absolutas, sino que es el producto de la actividad y el pensamiento humano, por lo que los elementos de una cultura no son estáticos, sino que son artificiales y modificables por el contacto o la influencia de otro grupo. La cultura se hace central particularmente cuando se encuentra en situaciones dinámicas y complejas, ya que el individuo se identifica con esa cultura y le da seguridad.

Chen también subraya el aspecto interactivo de la cultura, que puede considerarse como un proceso dialéctico, de carácter interactivo, entre individuos y contextos (Chen, 2003, citado en Ramos, 2005:55). Cooper se refiere a la cultura como un “sistema aprendido, internamente coherente, característico de un grupo específico. Es un sistema desarrollado por los integrantes de dicho grupo a través del tiempo que les ayuda a enfrentarse en condiciones óptimas al entorno en que viven” (2001:148).

En algunos sectores de la enseñanza de idiomas se ha sido más crítico con los enfoques tradicionales en torno al estudio de la cultura y se ha evitado el uso de este concepto, en consonancia con algunos sectores de la antropología. Esto conlleva el dilema de cómo hablar de los fenómenos culturales, por lo que Dwight Atkinson propone un concepto de cultura que denomina *culture from the bottom up*. Si consideramos que las personas viven

¹⁰ Para una visión histórica de la evolución de la dimensión cultural en la enseñanza de lengua véase Risager (2011).

¹¹ Los documentos curriculares del Consejo de Europa, tanto el MCER como los que se orientan a la enseñanza plurilingüe, como por ejemplo *From linguistic diversity to plurilingual education; guide for the development of language education policies in Europe*. (2007), *Competence plurilingue et pluriculturelle* (2009), o a la competencia intercultural como *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (1997) se sustentan sobre este concepto de cultura

de forma “cultural” y que está insertada en la vida de los individuos, es necesario desarrollar formas de comprensión de las vidas individuales y culturales de las personas (Atkinson y Sohn, 2013:690). Atkinson (2002) propone un enfoque sociocognitivo y considera que el conocimiento cultural del individuo, en parte de origen cognitivo o individual y por otra parte de origen social o colectivo, es continuamente construido y reconstruido.

Muy ligado a la conceptualización de la cultura como producción de significado (Geertz) y al concepto de *habitus* de Bourdieu, con el cambio de siglo, los estudios centrados en el aspecto cultural en la enseñanza de la lengua han hecho especial hincapié en la complejidad, el dinamismo y a la perspectiva local (Risager, 2011). Algunos autores abogan por una visión de la cultura como discurso, desde una perspectiva simbólica o semiótica (Kramsch, 2011; Wenninger y Kiss, 2013). Según Kramsch (2011), la cultura está mediada simbólicamente por palabras, sonidos (música), imágenes, etc. que se encuentran en los discursos de los medios de comunicación, de la cultura popular o de las conversaciones que mantenemos. Estos discursos estructuran nuestra imaginación y nuestra sensibilidad y a la vez están estructurados por los individuos. Tales discursos productores de significados son lo que llamamos cultura (2011:365). La autora destaca aspectos como la identidad, la memoria, la imaginación o las emociones en relación con la cultura. En la misma línea, Wenninger y Kiss (2013) se refieren a un enfoque discursivo-semiótico de la cultura que examina cómo los elementos de las prácticas culturales constituyen signos de diferentes índoles articulados en significados sociales concretos. Estos autores defienden un concepto de cultura que evita las dicotomías reductoras frecuentes en investigaciones cuantitativas (occidental-oriental; extranjero-no extranjero), y ponen el acento en el carácter híbrido, subcultural o global de las representaciones sociales (2013:700).

En cuanto a las conceptualizaciones de los profesores sobre la cultura, existe una heterogeneidad en las creencias y en las actuaciones en torno al concepto de cultura. Robinson (1985, citado en Tomalin y Stempleski, 1993) llevó a cabo un estudio en que se planteaba a los profesores qué entendían como cultura. El autor informa que la mayoría de profesores conciben la cultura a través de tres categorías interrelacionadas: productos (literatura, folclore, arte, música, artefactos), ideas (creencias, valores e instituciones) y comportamientos (costumbres, usos, vestimenta, comida). Díaz de Rada y Velaso Maíllo (1996) y Trujillo (2005) manifiestan que persiste entre los educadores una visión de la cultura como “objeto”: como una colección de “piezas de museo, partituras, trajes regionales, imágenes de culto... y libros, mapas, dibujos, formas geométricas, etc. que forman parte de un patrimonio” (Díaz de Rada y Maíllo Velasco, 1996:6). A esta visión se le añade la de espacio cerrado, idea central en la percepción de la cultura como diferencia, como nos comenta Trujillo:

“La cultura, según estas definiciones, es algo que se puede aprehender, que se hereda, que se puede observar y que marca la diferencia entre individuos y grupos pues mediante esa “aprehensión” se entra a formar parte de una comunidad, aparentemente de forma excluyente y exclusiva. De esta forma, la cultura es algo externo que interiorizamos mediante un proceso de aprendizaje, algo de lo que no somos responsables y que no podemos modificar. Además, según esta definición popular, pertenecemos a una única cultura (aunque esta no se delimita y a veces pueda ser cultura nacional, cultura religiosa o cultura local)” (Trujillo, 2005).

Díaz de Rada y Velaso Maíllo (1996) nos advierten en su artículo de las limitaciones y de los

riesgos de esta concepción popular de cultura como clave de la diferencia y de la exclusión. En esta concepción de cultura se esconde el individuo; al mismo tiempo, lo desvincula del “agente constructivo”, y de la “cultura como praxis” y perpetúa la clásica disociación entre teoría y acción en las situaciones educativas. El proceso educativo se limita y se paraliza a un depósito de saberes letrados que las personas instruidas poseen. Supone una concepción sesgada de la sociedad, en que cada individuo posee unos rasgos esenciales inalterables recluyéndose en su propia cultura.

Díaz de Rada y Velasco Maíllo (1996) proponen una definición de la cultura en el campo de la educación que incluye la idea de práctica y de comunicación. Se entiende la cultura como negociación, como modo de acción, así como comunicación o construcción del significado en un contexto específico.

En resumen, observamos una clara tendencia a entender la cultura como praxis, interacción, negociación o comunicación, haciendo hincapié en el carácter no “esencialista” y con orientación ampliamente transnacional y global.

En nuestros resultados, veremos que los profesores colaboradores coinciden en señalar la íntima relación entre lengua y cultura, y hacen referencia a amplios espectros de la cultura, pero sin incidir en una visión compleja del concepto de cultura como hemos visto en los últimos estudios mencionados ni profundizar en aspectos de tal relación, a excepción de uno de los profesores.

2.4.2.- La competencia sociocultural e intercultural

En este apartado incluimos una breve descripción de estos dos constructos fundamentales de la didáctica de lenguas que se insertan en la competencia comunicativa y que enriquecen la habilidad de la comunicación, que no puede considerarse en términos simplemente lingüísticos sin la consideración de los aspectos socioculturales e interculturales para poder desenvolverse de modo adecuado en situaciones de intercambios comunicativos interculturales. En nuestro estudio veremos que los docentes entrevistados asumen la comunicación como objetivo esencial de la educación, sin incorporar un discurso rico sobre este concepto. Tampoco en sus prácticas se observan procedimientos para fomentar las competencias socioculturales e interculturales que vienen a completar la competencia comunicativa.

Los estudios de la sociolingüística y de la antropología permitieron el desarrollo del constructo de la competencia sociocultural, que se insertan en el de competencia comunicativa. Los enfoques comunicativos han dado prioridad a los objetivos instrumentales relacionados con las transacciones comunicativas cotidianas, dejando los aspectos socioculturales como algo anecdótico y teniendo como objetivo principal fundirse con la cultura meta, es decir, promoviendo la asimilación cultural más que el entendimiento entre las culturas. En 1997 Trim se refería al exceso de utilitarismo de la enseñanza de idiomas centrada en las transacciones comunicativas en que los alumnos deben conformarse a las normas culturales del país meta:

“Ces dernières années, en réaction contre un classicisme de plus en plus déphasé par rapport aux besoins de communication de la société moderne, l’enseignement des langues a évolué - trop loin sans doute - vers les seuls aspects pratiques des transactions quotidiennes. Celles-ci véhiculent naturellement de forts présupposés culturels, souvent implicites, mais l’on avait tendance à les considérer - notamment dans le contexte européen - comme des aspects marginaux de l’apprentissage des langues, comme des valeurs connexes relevant de paramètres universels. Les apprenants étaient simplement considérés comme de nouvelles recrues dans la communauté des locuteurs natifs de la langue apprise; ils devaient se conformer aux normes de cette communauté d’adoption et leur objectif ultime était de se fondre en elle pour que l’on ne puisse plus les distinguer des indigènes. Dans une telle perspective, l’assimilation culturelle faisait tout naturellement partie de la compétence linguistique”. (1997:4).

Isisag (2010, citado en Patricio Tato, 2014:218) afirma que el enfoque comunicativo no reconocía los lazos entre lengua y cultura y además no era del todo consciente de la necesidad de fomentar la comprensión entre culturas y la conciencia de la propia. Aprender una lengua es aprender las connotaciones que comparten los miembros de un grupo social y desarrollar una conciencia más amplia sobre la diversidad de los aspectos culturales que guían la actuación de los hablantes en un contexto determinado.

De los modelos que han descrito la competencia comunicativa (Bachman, 1990; Canale y Swain, 1980), todos se refieren a la competencia sociocultural, unas veces asociada a la competencia sociolingüística, y otras a la competencia discursiva. El modelo de Van Ek (1986) es el único que considera la competencia cultural como una subcompetencia que tiene la misma importancia que las otras en el esquema de competencia comunicativa. Este autor considera que el dominio de una lengua es algo más complejo que depende en gran medida del contexto, donde confluyen tanto el componente sociolingüístico como el pragmático o discursivo. Según Van Ek el tratamiento de una competencia específicamente sociocultural se justifica porque esta tiene que ver con aspectos como la personalidad del aprendiz, la motivación, la confianza en sí mismo, la empatía y la habilidad de desenvolverse en situaciones sociales. Estas cualidades son esenciales para tener éxito en las interacciones verbales, además de ser fundamentales para lograr varios objetivos educativos.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), cuando define la competencia comunicativa (2.1.2), incluye tres componentes: el lingüístico, el pragmático y el sociolingüístico. Las competencias sociolingüísticas tienen que ver con “las condiciones socioculturales del uso de la lengua” (Consejo de Europa, 2002:13) y se relaciona con la sensibilidad hacia las normas que rigen las relaciones dentro de una comunidad, como la cortesía o la codificación lingüística en los rituales sociales, y que influyen en la comunicación con personas de otras culturas, aunque los mismos integrantes de una comunidad no sean del todo conscientes de estas convenciones sociales. Estas competencias forman parte de las competencias generales (5.1) e integran una serie de “conocimientos socioculturales” (5.1.1.2) divididos en siete apartados: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. En estos apartados aparecen algunos ejemplos como la comida, los horarios, los modales en la mesa, la estructura familiar y sus relaciones, las relaciones entre sexos, entre diferentes

generaciones, las relaciones de poder, las minorías, el lenguaje corporal, las convenciones sociales, etc. (Consejo de Europa, 2002:100-101). El conocimiento de estas informaciones se justifica por el hecho de que pueden no formar parte de la experiencia previa del alumno y encontrarse distorsionadas por los estereotipos. No obstante, el *MCER* no detalla descriptores para cada nivel de la competencia socioculturales como lo hace para las competencias lingüísticas. Sí lo hace el *Plan curricular* del Instituto Cervantes en 2006 en tres inventarios: los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales (solo referentes a España) y las habilidades y actitudes interculturales.

El término interculturalidad se usa frecuentemente con multiplicidad de significados en ámbitos como la educación, la política, el arte. El estudio de la comunicación intercultural presenta un amplio desarrollo desde diferentes perspectivas y disciplinas. Su origen se remonta a después de la Segunda Guerra Mundial donde aparecen numerosos programas sobre las relaciones internacionales, y también tiene que ver con la creación de la ONU, que significó, entre otros aspectos, la intensificación de los intercambios entre países. En este contexto de necesidad de comunicarse entre las diferentes culturas del mundo aparece el estudio pionero de Edward T. Hall (1959), uno de los primeros en utilizar la expresión de comunicación intercultural en el ámbito de los negocios.

En el terreno de la educación aparece en las últimas décadas una apuesta decidida por una educación intercultural como modo de construir principios de reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valorización. Se desarrolla como nuevo paradigma con el objetivo de superar las limitaciones y peligros del multiculturalismo con su tendencia a mantener las culturas aisladas y separadas. Frente a ello, el modelo intercultural pone el énfasis en el dinamismo y en el cambio (Beltrán, 2005; Vilà, 2005).

En el terreno de la enseñanza de lenguas, con la creciente necesidad de establecer intercambios culturales, se requiere reconsiderar la competencia comunicativa para incluir los aspectos de intercomprensión en situaciones de interculturalidad entre personas de diferentes y complejas identidades sociales. Como Byram y Fleming (2001) explican, las personas que se comunican en una lengua extranjera no comparten los mismos significados referenciales o valores y poseen varias identidades sociales relacionadas con ciertas comunidades o prácticas culturales, incluso entre hablantes de la misma lengua, distanciados físicamente o por clase social. Ese sería el caso de los ciudadanos gaboneses en relación con francófonos de otras nacionalidades entre los cuales hay connotaciones tácitas que aparecen cuando se producen problemas en la comunicación, malentendidos o choques culturales. Con el aprendizaje de un nuevo idioma los usuarios descubren nuevos significados y prácticas sociales necesarias para establecer y negociar un puente de comunicación con sus interlocutores. La enseñanza de lenguas extranjeras trata de desarrollar un marco teórico que vaya más allá del aprendizaje de aspectos lingüísticos o informaciones sobre la cultura extranjera y busca el entendimiento entre las culturas.

La competencia intercultural consiste en el “entendimiento crítico de la alteridad” (Müller, 1986, citado en Sercu, 2001:260). Se trata de una competencia basada en la reflexión, el análisis y aceptación del otro. Byram apunta a la necesidad de un “salto de imaginación”, para abandonar el semantismo de la propia cultura (1992). Los aprendices de una nueva lengua deben poner en tela de juicio las normas fundamentales adquiridas previamente y dadas por supuestas.

Byram, Zarate y Neuner (1997), en su trabajo para el Consejo de Europa, proponen un modelo de competencia comunicativa intercultural para el currículo de lenguas que integra cuatro aspectos: conocimientos, saber hacer, saber ser y saber aprender. Este modelo aparece en el MCER (5.1) y en el libro de Byram y Fleming (2001) y otros libros impulsados por el Consejo de Europa como *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*, elaborado por Byram, Gribkova y Starkey (2002). En este documento los autores señalan que la competencia intercultural tiene que ver con la ayuda que se presta a los alumnos para comprender: cómo tiene lugar la interacción intercultural; cómo las identidades sociales forman parte de la interacción; cómo las percepciones de las otras personas y las percepciones de estos influyen en el éxito de la comunicación; cómo pueden los alumnos descubrir más sobre ellos mismos y sobre la cultura meta (Byram, Gribkova y Starkey, 2002: 14).

El desarrollo de la competencia intercultural requiere conocimientos, habilidades y destrezas, modos de pensar, unos atributos y una actitudes determinadas, que se resumen en la siguiente lista siguiendo a Byram, Gribkova y Starkey (2002):

- Conocimientos (*savoirs*) sobre los grupos sociales, de sus productos y prácticas culturales, tanto del propio país como el de la cultura meta; así como conocimientos de los procesos de interacción en la sociedad y entre individuos.
- Habilidades de interpretación (*savoir comprendre*) de documentos o acontecimientos de la otra cultura mediante la observación o la búsqueda de información, y la capacidad de relacionarlos con productos o acontecimientos similares de la propia cultura.
- Habilidades de descubrir e interpretar (*savoir apprendre/faire*) nuevos acontecimientos y prácticas culturales, interactuar en situaciones reales de comunicación, tomando si es necesario la iniciativa, intercambiando experiencias mediante el ensayo, la práctica y la evaluación. También implica control, reparación y corrección en las interacciones comunicativas.
- Conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*): capacidad de evaluar de manera crítica y recurriendo a criterios explícitos y diferentes puntos de vista. Asimismo, es necesaria la capacidad de negociar el significado a través de la metacomunicación para mediar ante los posibles malentendidos en los procesos comunicativos.
- Actitudes interculturales (*savoir être*): empatía, curiosidad, interés, apertura, sensibilidad, flexibilidad, tolerancia a la ambigüedad, disposición favorable, distanciamiento, relativización. Se trata de fomentar la predisposición para suspender la desconfianza en la otra cultura y la confianza en la propia, aceptando que los valores propios no son los únicos posibles, y de aprender a considerarlos desde el punto de vista de una persona no nativa, de alguien que tiene un conjunto de valores, creencias y comportamientos diferentes. Es necesario desarrollar una actitud de empatía, es decir, la capacidad cognitiva que permite ponerse en el lugar del otro y comprender otro punto de vista diferente.

El MCER hace referencia a la conciencia intercultural (5.1.1.3); y, a las destrezas y habilidades interculturales (5.1.2.2). Por un lado, la primera se orienta a un plano cognitivo y tiene que ver con el “conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre ‘el mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’” (2001:101). Implica el enriquecimiento mediante el conocimiento de la cultura extranjera y la toma de conciencia de la forma en que se representa tal cultura. Por otro lado, el plano de las destrezas y habilidades interculturales se identifica con la dimensión comunicativa y en él se incluyen la capacidad de relacionar la cultura de origen y la extranjera; la sensibilidad cultural para desplegar estrategias y establecer contactos con las personas de la otra cultura; la capacidad de mediación para enfrentarse a los malentendidos; y, por último, la habilidad de superar los estereotipos. En definitiva, el MCRE apuesta por el hablante intercultural según el cual:

“El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y capacidades interculturales.” (2002:47)

Años más tarde, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) en la misma línea apunta a la interculturalidad como objetivo básico de la enseñanza de lengua. Uno de los objetivos generales del *Plan curricular* se orienta al desarrollo del alumno como hablante intercultural (apartado 2), que se define en un sentido amplio, como aquel que: “Ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes”. (2006: 74). Este objetivo se desarrolla en tres etapas: fase de aproximación, de profundización y de consolidación para cada uno de los siguientes descriptores:

- Visión de la diversidad cultural: tomar conciencia, aceptar y finalmente aprovechar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.
- Papel de las actitudes y los factores afectivos: identificar motivaciones y actitudes, fortalecerlas y controlarlas.
- Referentes culturales: alcanzar una visión matizada y crítica de los referentes culturales.
- Normas y convenciones culturales: identificar, valorar, analizar y adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva de los valores y actitudes.
- Participación en situaciones interculturales: desenvolverse en situaciones interculturales complejas y delicadas.
- Papel de intermediario cultural: desarrollar estrategias para desarrollar el papel de intermediario (Instituto Cervantes, 2006:83-90).

Un paso más allá en la competencia intercultural es el que propone Kramsch (2011) con la competencia simbólica y que tiene que ver con la visión de cultura como discurso a la que hemos aludido. Según Kramsch, la competencia simbólica va más allá del pensamiento crítico y de la competencia semiótica de Van Lier (2004) porque implica un juego de poderes simbólicos que cuestionan los significados establecidos y definen la realidad. La competencia simbólica consiste en la habilidad de operar con diferentes códigos lingüísticos y con los contextos en que cada lengua es aprendida y usada y que conectaría con la noción del sentido práctico ejercido por el *habitus* de Bourdieu:

“They seem to display a particularly acute ability to play with various linguistic codes and with the various spatial and temporal resonances of these codes. We call this competence ‘symbolic competence’. Symbolic competence is the ability not only to approximate or appropriate for oneself someone else’s language, but to shape the very context in which the language is learned and used. Such an ability is reminiscent of Bourdieu’s notion of sense pratique, exercised by a habitus that structures the very field it is structured by in a quest for symbolic survival (Bourdieu 1997/2000: 150)”. (Kramsch y Whiteside, 2008: 664)

Esta competencia implica la conciencia del contexto cultural en que se da la lengua y forma parte de la competencia intercultural. Kramsch distingue tres dimensiones: en primer lugar, la representación simbólica (que consiste en la realidad estable creada a través de las estructuras léxicas y gramaticales que se basan en modelos de realidad, articulados estos a su vez en categorías conceptuales y cognitivas, que corresponden con estereotipos a través de los cuales aprehendemos los otros y a nosotros mismos); en segundo lugar, la acción simbólica (correspondiente con los actos de habla, los géneros discursivos, las estrategias de preservación de la imagen y las interacciones rituales simbólicas, es decir, con el discurso como acción simbólica que se centra en lo que las palabras hacen y revelan sobre las intenciones humanas); y, en tercer lugar, el poder simbólico, que establece, a través de la intertextualidad con otros discursos, los valores morales, los aspectos subjetivos e históricos. Se centra en lo que las palabras revelan sobre las identidades sociales, los recuerdos colectivos, las emociones o aspiraciones (2010:357). Además de la serie de actitudes y habilidades como la tolerancia o la empatía, la competencia simbólica implica ir más allá de las palabras y las acciones de los discursos múltiples en los que estamos inmersos en el mundo actual en los cuales “la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions, voire inventions, de sens, [sont] souvent masquées par l’illusion partagée d’une communication efficace” (Kramsch, Zarate y Lévy 2008: 15). El hablante intercultural es un individuo simbólico constituido por sistemas complejos y su poder simbólico (Kramsch, 2011:356). La competencia intercultural no solo consiste en el modo de comunicarse entre varias culturas, sino en adquirir una mentalidad simbólica que permita desarrollar la habilidad de reflexionar de forma crítica sobre estos sistemas complejos en los que estamos imbuidos.

En los últimos años Byram (2008, citado en Risager, 2011) propone el concepto de ciudadanía intercultural con el que conecta el concepto de la competencia comunicativa intercultural y el ámbito de la educación para la democracia. Este nuevo modelo incluye el potencial para tomar acción y mediar con los valores, creencias y comportamientos entre comunidades lingüísticas.

2.4.3.-La enseñanza de la cultura y la interculturalidad

La seule véritable exploration, la seule véritable fontaine de Jouvence ne serait pas de visiter des terres étrangères, mais de posséder d'autres yeux, de regarder l'univers à travers les yeux des autres.

Marcel Proust

Después de haber bosquejado los conceptos de cultura, la competencia sociocultural e intercultural ofrecemos un breve atisbo de las aportaciones en el área de la didáctica de la cultura y la interculturalidad, un terreno que cuenta con un desarrollo de planteamientos importantes, pero que son puestos en práctica de forma limitada. Al final de este subapartado mencionamos algunos estudios que han indagado sobre el pensamiento de los profesores acerca de sus actitudes hacia la enseñanza de la cultura y la interculturalidad y el tratamiento que realizan en el aula.

Como ya hemos apuntado, la educación actual ha apostado seriamente por el aprendizaje intercultural y por la competencia intercultural en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, como podemos comprobar en la mayoría de currículos de lengua en los países europeos¹². No obstante, se señalan también las dificultades en la integración de la dimensión sociocultural e intercultural en las prácticas docentes (Calderón, 2013), debido ante todo a una atención insuficiente en la formación del profesorado (Patricio Tato, 2014). Además, muchos autores reconocen que parece más difícil desarrollar la competencia sociocultural que la fluidez comunicativa (Lantolf, 1999), lo que se constata en muchas personas inmigradas que pueden alcanzar un buen grado de competencia comunicativa sin sentirse como miembros de la cultura de acogida (Kramsch, 1993b, citado en Lantolf, 1999:29).

Areizaga (2001) distingue dos perspectivas en la enseñanza de los elementos culturales e interculturales: un enfoque informativo o un enfoque formativo. En primer lugar, una primera perspectiva se orienta hacia la actuación apropiada de los hablantes en situación de interculturalidad de acuerdo con las convenciones de la sociedad meta. Este enfoque informativo o social anima al aprendiz a comportarse como un miembro más del grupo determinado. Se interesa especialmente en los aspectos pragmáticos como la cortesía, la estructura conversacional, los estilos discursivos, etc. (Aarup 1995:44). Se trataría de un enfoque “normativo” en el que se proporciona un repertorio de buenas conductas y que se asocia al ideal de hablante nativo objetivo perseguido en muchos enfoques didácticos en lo que concierne a la competencia comunicativa.

Otro punto de vista llamado enfoque formativo o holístico pone ante todo en juego las actitudes hacia las demás culturas. Esta perspectiva se sustenta en una visión

¹² Véase por ejemplo el documento de Eurydice (2001).

constructivista (Williams y Burden, 1997), que ya hemos expuesto con anterioridad, que considera el aprendizaje de una lengua como una socialización en que la formación intercultural contribuye a la construcción de su propia identidad lejos de percepciones etnocentristas y de la aculturación. Se fomenta el aprendizaje experimental y reflexivo a través de técnicas como la etnografía, la dramatización (que se recogen en la ya citada obra de Byram y Fleming, 2001), la mediación, la reflexión sobre conceptos, etc., como veremos a continuación. Según este enfoque, para poder adquirir competencia intercultural es necesario desarrollar una actitud positiva, una apertura hacia el otro, la habilidad de observar y la empatía. Se tiene en cuenta la cultura de origen e incluye aspectos afectivos con el objetivo principal de reducir el etnocentrismo. Este modelo considera al individuo de forma holística, teniendo en cuenta los aspectos afectivos con el objetivo de lograr un desarrollo individual.

Otro modelo para referirse a los enfoques para la enseñanza de la cultura es el que propone Risager (2001) basándose en una investigación sobre las experiencias de diversos profesores con los viajes de estudio a países de Europa. La autora distingue entre: un enfoque cultural que pone el acento en la cultura extranjera; un enfoque internacional, que se centra en la cultura extranjera y en la de los aprendices; un enfoque multicultural, que dirige su atención a la diversidad étnica de los dos países en cuestión; y un enfoque transcultural, que hace hincapié en la complejidad cultural de todo el mundo.

Sobre el encuentro con la alteridad (tanto en el aula como en el contacto directo), son valiosas las aportaciones de la psicología social, que nos permiten comprender los procesos psicológicos que experimenta un estudiante expuesto a una cultura diferente y que adquiere nuevas categorías cognitivas o nuevos esquemas (Byram 1992: 177). Los alumnos poseen una serie de percepciones que se reflejan en un marco de organización abstracta de conocimientos. Este engloba esquemas (red de proposiciones organizadas de manera metódica), guiones (modelizaciones de secuencias concretas de acciones y episodios) y representaciones (estereotipos) (Neuner, 2003). Byram y Cain (2001:41) piensan que las personas nacen en una sociedad que ha construido un sistema de percepción e interpretación en el que están anclados y que es inconsciente y no expresado, por lo que puede entorpecer e influir la percepción de un nuevo sistema cultural.

El contacto directo implica una importante reorganización de las estructuras afectivas y cognitivas de los aprendices, una modificación y un desarrollo de los esquemas de gran intensidad (Byram 1992:152) en el que los aprendices pueden experimentar ansiedad (Byram, 1995). Teniendo en cuenta los argumentos de Arnold y Brown (2006: 275), el encuentro cultural implica dificultades emocionales y sociales que es necesario tener en cuenta en la enseñanza de lenguas. Los alumnos pueden experimentar la inseguridad de no poder expresarse adecuadamente, sentimiento que puede dificultar la comunicación. También indican que el choque cultural supone gastar mucha energía para gestionar toda una serie de emociones:

“El choque cultural tiene que ver con fenómenos que abarcan desde una leve irritabilidad hasta pánico y crisis profundas de carácter psicológico. A su vez, se asocia a sentimientos de alejamiento, rabia, hostilidad, indecisión, frustración, infelicidad, tristeza, soledad, nostalgia e incluso dolencia física por parte del alumno. Las personas que sugieren el choque cultural observan su nuevo mundo con resentimiento, y alternan entre el enfado con los demás al no

comprenderlos y el sentimiento de autocompasión". (Brown, 1994a: 170, citado en Arnold y Brown, 2006:276).

Por tanto es necesario desarrollar habilidades afectivas y estrategias de comunicación para mantener relaciones interculturales efectivas. El choque y el estrés cultural implican entre otros factores el rol de la identidad y de la personalidad. Actualmente los psicólogos sociales consideran que la identidad no es una entidad única, sino que se considera una especie de "mosaico" en el que los individuos se identifican con dimensiones relativamente estables (por ejemplo, aspectos como la nacionalidad, la lengua materna, edad, grupo étnico, etc.) y también con dimensiones más dinámicas, que se van negociando, modificando, confirmando, cuestionando o fijando a largo del tiempo¹³. Desarrollar la competencia intercultural no implica la pérdida de la identidad, la asimilación o la fusión a la otra cultura, sino que significa el entendimiento de la otra cultura, el comportamiento adecuado en el entorno, sin perder la identidad cultural propia (Jin y Cortazzi, 2001:124). En cuanto a la personalidad, como indica Aarup (1995) tenemos poca evidencia de que cierta personalidad favorezca la competencia intercultural.

Casi todos los modelos didácticos se plantean qué factores contribuyen a la visión del mundo extranjero y qué elementos son susceptibles de evolucionar (Neuner 2003:18). El estudio de Esarte-Sarries y Byram (1989, citado en Calderón, 2013:65) muestra que proporcionar información sobre la cultura extranjera no ayuda a modificar las actitudes y percepciones de los alumnos hacia la cultura meta. Algunas investigaciones empíricas en este terreno demuestran que las representaciones existentes de los estudiantes se refuerzan con el contacto con la nueva cultura (Coleman, 1996). Los profesores deben ser conscientes, por lo tanto, de que los intentos de cambiar actitudes pueden ser ineffectivas (Byram 1995:60), sobre todo cuando se presenta la cultura como una realidad objetiva, ya que supone una visión cerrada con tendencia a la generalización, "donde los individuos se perciben como identidades nacionales, en lugar de agentes sociales que regulan su acción en función de sus interlocutores" (Calderón, 2013:65). En cambio, las percepciones sobre la alteridad pueden modificarse con la frecuentación y el hábito como demuestra un proyecto realizado por Atienza *et al.* (2005, citado en Calderón, 2013:96) sobre las representaciones culturales de estudiantes extranjeros en España. Constata que las ideas y creencias que tenemos de los otros son cambiantes y el hábito, la frecuentación del otro, la aceptación de cambios en uno mismo, las hacen evolucionar.

Por esa razón, en la enseñanza de un idioma también se incluye la cultura de origen como gran influencia en la forma de ver la cultura meta, por lo que debe ser explicitado en el proceso de adquisición (Aarup 1995:46). Cooper (2001:148) señala que es deseable ser consciente del comportamiento que cada individuo ha adquirido a través del tiempo en el seno de un grupo determinado para después darse cuenta de que las soluciones específicas no son más que una posibilidad y que en otras culturas se adapten otro tipo de soluciones en una situación determinada.

El acceso a nuevos conceptos es posible gracias a un proceso crítico de reconceptualización. Los alumnos se replantean de forma crítica lo que han dado por sentado para entrar en una dialéctica de producción de significado en que crean sus propias

¹³ Véase también el ensayo de Amin Maalouf (1999).

significaciones y relevancias (Kramsch 1993:239). Los alumnos tratan de aumentar la conciencia de la propia identidad social para poder mediar con el otro grupo social, facilitando la comprensión y el entendimiento mutuo. Así, una de las habilidades de los hablantes competentes interculturalmente es la de ser capaz de estabilizar su propia identidad durante un encuentro cultural y, además, ser capaz de ayudar a los otros participantes a estabilizar la suya.

Como apunta Zarate (1993) los estudiantes de idiomas ocupan un lugar privilegiado para realizar una relectura de sus ideas habituales, de lo familiar. La autora expone que la primera mirada descodifica la realidad con inocencia y puede darse una ruptura total entre las expectativas y las apariencias superficiales.

Por otro lado, la adquisición de competencia intercultural implica, como hemos visto anteriormente, una serie de actitudes y capacidades cognitivas y afectivas. Byram (1992:99) señala la necesidad de adoptar el punto de vista del otro para poder comprenderlo de una forma adecuada. Propone el desarrollo de una actitud de empatía, es decir, la capacidad cognitiva que permite ponerse en el lugar del otro y comprender un punto de vista diferente, más que la introducción de conocimientos culturales, ya que estos pueden ser accesibles de muchas otras maneras, no solo a través del profesor (Byram, Gribkova y Starkey, 2002:12).

Otro aspecto en el que ha insistido la bibliografía en este campo es la idea de la mediación y la relación que el hablante establece entre las dos culturas. Según Taft (1981, citado en Aarup, 1995:47) el mediador cultural facilita la comunicación entre personas de diferentes grupos o culturas, interpreta las intenciones y expectativas del otro para lograr un equilibrio con las propias, de modo que participa en las dos culturas. Asimismo, es necesaria la capacidad de negociar el significado a través de la metacomunicación para mediar ante los posibles malentendidos y choques de los procesos comunicativos. El hablante media con otro grupo social, facilita la comprensión y el entendimiento mutuo. El alumno se hace consciente de la propia cultura, de los mitos y realidades que facilitan o impiden la comprensión de una cultura extranjera (Kramsch 1993:216).

Kramsch se refiere a una tercera perspectiva, tercera vía o perspectiva híbrida que se encuentra entre las dos culturas. El aprendiz construye una cultura híbrida, que va más allá de las imposiciones institucionales y los valores educativos a través de la acción y de la reflexión: "in and through these dialogues, they may find for themselves this third place they can name their own" (1993:257). De este modo se adquiere una nueva visión que no es completamente ni una ni otra, que constituye esta tercera perspectiva o cultura híbrida (Kramsch, 1993:184). Los estudiantes van construyendo nuevos conocimientos de forma parcial, fundando así sistemas intermedios. De esta manera, los aprendices pueden ampliar sus experiencias, detectar las similitudes y superar las eventuales diferencias o las primeras anomalías detectadas.

El acceso a los nuevos significados es posible también gracias al estudio de las palabras. Como se reconoce con unanimidad y como recoge el MCER (2002:99), las personas tienen un modelo muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento, que guarda íntima correlación con la gramática y el vocabulario de su lengua materna. Algunos estudios señalan que las dificultades de comprensión de una cultura pueden superarse si los aprendices van adquiriendo un sistema conceptual

comparando algunas palabras o conceptos clave para poder establecer puntos de contacto y diferencias entre fenómenos, que superficialmente pueden parecer similares. Byram sugiere que ejercicios de comparación de conceptos y de análisis de connotaciones en clase pueden ser útiles. Se analizan conceptos clave y a partir de ahí cada alumno repite este proceso por sí solo descubriendo los aspectos que quedan ocultos (1995:64). Desde una perspectiva sociocultural y basándose en los estudios de Vygotsky, Lantolf (1999) presenta la adquisición de la cultura extranjera como un proceso cognitivo en que la formación del vocabulario y de las redes léxicas, así como la producción de metáforas tienen un papel primordial.

Por otro lado, Infantidou y Tzanne (2012) argumentan que ayudando a los alumnos a entender cómo los principios pragmáticos funcionan en otra cultura y animándolos a observar las diferencias entre las normas discursivas permite superar las visiones simplistas que juzgan las personas como simplemente “diferentes”. En esta misma línea, se sitúan las propuestas de Pons Bordería, quien apunta a la necesidad de enseñar al aprendiz a “ir más allá de lo dicho, lo comunicado, es decir, a incluir sus capacidades inferenciales en su competencia comunicativa.” (2005:71). Por otro lado, también señala la importancia de hacerle “descubrir las diferencias en la extracción de inferencias entre su L1 y la lengua extranjera de que se trate.” Esto se manifiesta en mecanismos como realizar inferencias de forma adecuada en la ironía, expresiones que llevan asociados ciertos significados o en la noción de imagen (Pons Bordería, 2005:71-72).

Un aspecto considerado de gran importancia en la comunicación intercultural es la comunicación no verbal, aunque se le hace en general poco hincapié en el diseño de currículos o en la enseñanza de lenguas extranjeras puesto que principalmente se da mayor importancia a la comunicación verbal y dado que el estudio de esta es un área aun poco desarrollada en la investigación científica, a pesar de las obras de gran valor de autores como Poyatos (1994) o Knapp (1982). Hoy en día se acepta que la comunicación verbal no es completa sin la inclusión de los elementos no verbales, que incluye expresiones faciales, los tonos de voz, los gestos, las posturas corporales, la distancia personal, el tacto, la mirada, la cronemia, etc. (Matsumoto y Hwang, 2012). Estos comportamientos están profundamente influenciados por la cultura, se adquieren con el aprendizaje y pueden ser interpretados de formas diversas según el contexto (Knapp, 1982; Rodrigo Alsina, 1999). Las personas se manifiestan “como miembros de una cultura específica no solamente a través de su acento, sino a través del modo en que expresan o no sus emociones, de su compostura, del modo en que miran o no a los ojos de su interlocutor cuando hablan” (Sercu, 2001:267). Estas complejidades deberían formar parte de la enseñanza de idiomas si queremos que la interacción comunicativa sea eficaz y no choque, sorprenda o cree rechazo en los interlocutores.

Por otro lado, el material literario se recupera como fuente de informaciones y de reflexión cultural. Mediante la interpretación de los significados literarios el aprendiz tiene acceso a un mundo de actitudes y valores; a un imaginario colectivo y a un marco histórico que constituyen la memoria o el discurso de una comunidad (Kramsch 1993:175). El estudio de la literatura puede constituir un medio para desarrollar la competencia sociocultural e intercultural, ya que implica la capacidad del alumno de descodificar y pone en juego una serie de habilidades interpretativas y de reconstrucción de significaciones culturales de una determinada sociedad. Con ese objetivo, podemos aplicar el modelo de la lectura semiótica

que desarrolla Delaney (2004), o bien la teoría de la descripción densa de Geertz (1973). Swaffar (citado en Kramsch 1993:225) sugiere también una lectura cultural de textos de la literatura popular para descubrir tipologías cognitivas o redes de significados y de este modo pasar de lo universal a lo particular. Kramsch, en otros estudios (1996a;1996b, citados en Kramsch 2001:34), propone, en contextos con un alto grado de multiculturalidad como las aulas de idiomas de los Estados Unidos, utilizar las producciones lingüísticas de los estudiantes como productos culturales. Sugiere varias actividades en ese sentido, como por ejemplo el uso del resumen tras la lectura de un cuento para que los estudiantes sintetizan el contenido con sus propias palabras y reflexionen sobre ello. Tomlinson (2005) señala en su experiencia como profesor en contextos socioculturales muy diversos que el empleo de narraciones y anécdotas personales es un modo efectivo de conciliar culturas de aprendizaje que pueden entrar en conflicto. La comparación libre de todos los resúmenes les ofrece a los demás estudiantes la oportunidad de interpretar por qué han señalado unos aspectos y no otros y reflexionar sobre el porqué de las diferentes opciones. Mediante la comparación, los alumnos pueden descubrir cómo han construido el significado del texto según sus experiencias, procedencia social, creencias, etc. También cabe mencionar las propuestas didácticas que plantean el desarrollo de la competencia metafórica, como Acquaroni (2008).

Como ya hemos mencionado más arriba Claire Kramsch propone el desarrollo de una competencia simbólica, que se relaciona con una concepción de la cultura como discurso. Para fomentar la competencia simbólica, Kramsch realiza una serie de recomendaciones a los profesores:

- Usar actividades comunicativas como acicate de la reflexión sobre la naturaleza de la lengua, el discurso, la comunicación y la mediación.
- Prestar atención a lo que permanece sin decir, o que no se puede decir porque es políticamente incorrecto o molesto.
- Aprovechar todas las oportunidades para mostrar la complejidad y la ambigüedad de los discursos.
- Implicar las emociones de los alumnos, no solo la cognición. (2010:364)

Zarate (1993) o autores como Barro *et al.*, Cooper, Byram y Cain que se incluyen en el ya comentado libro de Byram y Fleming (2001), Byram y Feng (2005) u otros como Delaney (2004) ponen especial interés en las posibilidades que ofrece la etnografía para el desarrollo de la competencia intercultural. Barro *et al.* (2001), proponen siguiendo a Hymes, que el estudiante de idiomas recupere la capacidad etnográfica que todos poseemos cuando nacemos y que perdemos al crecer. Apuestan por volver al concepto de “competencia comunicativa” tal como lo planteó Hymes y a las raíces de la etnografía de la comunicación para diseñar una variedad de actividades para el aprendizaje cultural e intercultural dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sobre todo en un contexto de inmersión o de contacto directo con la cultura meta, proponen que los alumnos lleven a cabo proyectos etnográficos con el fin de vincular el desarrollo de la lengua al aprendizaje cultural. Los

aprendices realizan un estudio de investigación sobre el terreno en un periodo extenso, similar al de un antropólogo, donde recogen datos y los analizan de forma sistemática. De esta manera, esta experiencia práctica combina el uso y desarrollo del idioma con un acercamiento sistemático al aprendizaje de la cultura y al desarrollo de la sensibilización cultural. Fleming (2001) muestra como la enseñanza a través del teatro puede relacionarse con la metodología etnográfica a través de procesos activos de participación de observación y reflexión haciendo que los alumnos observen los comportamientos de los otros y los suyos propios con otros ojos.

Byram y Feng (2004) indican que la perspectiva etnográfica se ha ido abriendo paso en la enseñanza de la competencia y comunicación intercultural. Reseñan en su artículo una serie de investigaciones, trabajos y experiencias prácticas de diferentes autores que apuestan por la etnografía como herramienta esencial en la enseñanza y aprendizaje de esta competencia tanto si tiene lugar en el país de la lengua meta o en una enseñanza formal. Estos estudios constatan los efectos positivos de los proyectos basados en la etnografía en términos de conciencia y sensibilidad intercultural, de interés hacia los otros y de desarrollo intelectual y personal¹⁴. Estudios como el de Jurasek (1996, citado en Byram y Feng, 2005:913) exploran los efectos de estudiar en el extranjero entre los alumnos universitarios y recomienda que estos se impliquen en un proceso etnográfico de observación, participación, análisis e interpretación en el aprendizaje de una lengua. Con este enfoque los alumnos desarrollan la conciencia intercultural y actitudes como la empatía. Corbett (2003, citado en Byram y Feng, 2005:915) aboga por la etnografía como una de las características principales de la enseñanza intercultural. Habilidades como observar, entrevistar, analizar e informar son esenciales para preparar a los alumnos en el encuentro con el otro. Carel (2001, citado en Byram y Feng, 2005:915) llevó a cabo un proyecto para el que diseñó un curso digital interactivo que dotaba a los alumnos de recursos etnográficos que les permitía observar y analizar fenómenos culturales, hacer trabajo de campo virtual y reflexionar sobre las percepciones previas sobre la cultura extranjera. El potencial de internet para llevar a cabo “etnografía virtual” parece evidente, pero no ha sido aún muy explotado. Un proyecto de gran interés es el de Furstenberg *et al.* (2001) con un grupo de alumnos en la enseñanza superior en Estados Unidos y otro en Francia. Este proyecto llamado “Cultura” tiene diferentes fases y combina el uso de internet y la pedagogía constructivista para comparar las respuestas de los dos grupos sobre fenómenos culturales. Mediante el análisis de las redes semánticas se intenta revelar los valores y creencias que permanecen “invisibles”.

Es importante señalar, de acuerdo con Byram, Gribkova y Starkey (2002), que la adquisición de la competencia intercultural no es nunca completa, pero que para ser un buen hablante intercultural y mediador no se precisa tener una competencia perfecta. Es imposible adquirir o anticipar todos los conocimientos que un hablante necesitará en la interacción con un interlocutor de otro entorno sociocultural. Las culturas están además en continuo cambio y una lengua es usada en más de un país con múltiples culturas, como es el caso evidente del español o del francés, como ya hemos apuntado más arriba. Un idioma puede ser usado además como lengua franca entre personas que no tienen esa cultura como su referente cultural principal (2002:11).

¹⁴ Para una bibliografía más amplia véase Byram y Feng (2004).

Por esa razón, el enfoque intercultural tiene como ideal el hablante intercultural más que el objetivo de lograr aproximarse al hablante nativo, que había sido el objetivo o modelo a alcanzar en enfoques anteriores. La apuesta por el hablante intercultural la encontramos en publicaciones como Byram (1997: 31); Byram y Risager (1999: 4); Byram, Gribkova y Starkey (2002: 9-10) y Kramsch (2001: 23-36). Byram y Fleming (2001) denuncian la idea equivocada perseguida por la enseñanza de lenguas de intentar acercarse al nivel de competencia lingüística de un nativo para poder ser considerado como un hablante competente. Por lo contrario, los alumnos no deberían tener como objetivo identificarse con el extranjero y dejar de lado su propia identidad y cultura, sino que el buen estudiante es consciente de su propia identidad y culturas, así como de las culturas extranjeras. El hablante intercultural “es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y de explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone” (Byram y Fleming, 2001:15-16).

En el *MCER* también se incorpora esta visión del hablante intercultural que no abandona su identidad, sino que se aspira a enriquecer su personalidad a través del plurilingüismo y la interculturalidad. En el capítulo 4 se afirma que:

“el alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales”. (2002: 47)

Nos parece relevante señalar la importancia de la educación intercultural en el contexto escolar y en concreto en la enseñanza secundaria obligatoria, que es el entorno educativo estudiado en la presente investigación. La etapa de la adolescencia se caracteriza por un periodo en que se desarrolla la identidad personal y cultural, en plena época de relacionarse y establecer vínculos afectivos, y con una capacidad creciente de identificar situaciones de injusticia social. Siguiendo a Manning (2000, citado en Vilà, 2005:10-11), “la adolescencia es un periodo de superación de actitudes de adopción incondicional de referentes familiares; y por ser un periodo en el que todavía las opiniones sobre los demás no están del todo asentadas, siendo más sencillo adoptar nuevas categorías de análisis”. A la vez, en esta etapa madurativa del ser humano pueden darse ciertas dificultades o actitudes de rechazo hacia lo desconocido (Byram 1995:66), así que si no se trabaja para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad cultural pueden desarrollarse actitudes o manifestaciones racistas. Por eso este periodo se convierte en una etapa privilegiada para una educación orientada la promoción de la interculturalidad. En el contexto concreto de Gabón, con una notable variedad étnica y país receptor de fuertes flujos migratorios de otros países, la enseñanza obligatoria secundaria tiene una gran responsabilidad en el desarrollo integral del alumnado como ciudadanos para la convivencia pacífica tanto en su propia realidad multicultural como en un mundo plural.

Otro aspecto que nos parece pertinente señalar es que muchas investigaciones están de acuerdo en que el enfoque intercultural fomenta la motivación y el aprendizaje (Duff y

Uchida, 1997; Lazaraton, 2003). Las actividades que se orientan hacia la sensibilidad cultural, la relativización de las supuestas diferencias socioculturales parecen tener éxito y parecen promover la implicación de los alumnos¹⁵, por lo que nos parece que incrementar las actividades interculturales tanto en la educación reglada como en la enseñanza de adultos.

En cuanto a la evaluación de la competencia intercultural, esta presenta varias dificultades. Por un lado, evaluar la adquisición de conocimientos en forma de datos, informaciones, etc., no parece difícil, como argumentan Byram, Gribkova y Starkey (2002), aunque las dificultades aparecen en el momento de decidir qué aspectos seleccionar:

"Shall they, for example, learn 'facts' about social etiquette and politeness in a particular country? But then whose social etiquette, that of the dominant social class, or that of the social class or ethnic group or gender group to which they belong? Shall they learn historical 'facts', but whose version of history?" (2002:29).

Según estos autores la elección del temario cultural debería estar determinado por las percepciones ya existentes de los alumnos sobre los países y otras culturas, y no debería consistir en un currículo predeterminado que represente la visión correcta de otro país. Por lo tanto los programas de lengua de un país no pueden transferirse directamente a otro, como veremos en el apartado 2.5.2. La importación se hace aún más delicada cuando se trata del currículo cultural, que puede reflejar una visión determinada de la cultura. Por eso, Byram, Gribkova y Starkey (2002:15) no recomiendan el uso de manuales producidos en los países en cuestión para desarrollar currículos y seleccionar temas.

En lo que concierne la evaluación de actitudes de los alumnos hacia la cultura meta y hacia la diversidad y la diferencia, resulta una tarea aún más complicada. Es necesario evaluar la evolución de la tolerancia de los alumnos, es decir, en qué grado los alumnos son capaces de hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar (*savoir être*) y también en qué medida son capaces de actuar en base de nuevas perspectivas (*savoir s'engager*). Para ello es deseable una evaluación no en forma de los tradicionales exámenes, sino dejando constancia de las competencias de los alumnos en forma de muestras en un Portafolio (Byram, Gribkova y Starkey, 2002:29). Para ello puede ser útil el Portafolio Europeo de las lenguas (PEL) desarrollado por el Consejo de Europa, que consta de tres partes: el Pasaporte de Lenguas, la Biografía Lingüística y el Dossier.

Un aspecto central para facilitar el aprendizaje de la cultura y la interculturalidad es la figura del profesor. Byram, Gribkova y Starkey (2002) señalan que el "buen" profesor de lengua no es nativo o el no nativo, sino la persona que puede ayudar a comprender las relaciones entre su propia cultura y la cultura meta, el que fomenta el interés y la curiosidad hacia la alteridad y la conciencia de sí mismos. La labor del profesor es desarrollar actitudes y recursos, de las que hemos hablado anteriormente. Señalan además que los docentes no necesitan saberlo todo sobre la cultura meta, lo cual es de todas formas imposible, entre otras razones porque se asocian múltiples culturas a una lengua (2002:14). No es tampoco necesario que el profesor tenga experiencia directa en el país de la lengua estudiada. Según

¹⁵ Véase Young y Sachdev (2011) para una bibliografía más amplia.

los autores, el complejo de inferioridad del profesor no nativo en la esfera de lo intercultural es el resultado de prejuicios. Frente a ello abogan por una formación específica de los profesores que desarrolle las habilidades y procedimientos necesarios para llevar a cabo un análisis cultural sistemático. Para promover la dimensión intercultural no es necesario tampoco que los profesores proporcionen más informaciones culturales sobre los otros países o culturas, sino que tengan las habilidades necesarias para promover en la clase una atmósfera que propicie que los alumnos se arriesguen expresando sus pensamientos y sentimientos. Aconsejan que los profesores traten temas y que tomen parte en experiencias de aprendizaje que implique el riesgo y la reflexión (2002:34). También es fundamental que los profesores hagan hincapié en el *savoir être* ayudando a sus alumnos a que desarrollen la capacidad de “descentralizar”. Esto se lleva a cabo especialmente a través del aprendizaje experimental, mediante el cual los alumnos pueden experimentar situaciones en que se ponga a prueba sus emociones y sentimientos, combinando lo afectivo y lo cognitivo. Por otro lado, los profesores no pueden ser neutrales ante las cuestiones culturales ya que responden a estas como seres humanos y no solo como profesores de lengua. Por lo tanto es necesario que consideren sus propios estereotipos y prejuicios que influyen inconscientemente en su enseñanza y que repercuten en los aprendices. Por último, es deseable que los docentes reflexionen sobre cómo les afectan los prejuicios de sus alumnos, y cómo retarlos (2002:36).

No obstante, algunos estudios señalan que los profesores, pese a poseer amplios conocimientos sobre la cultura extranjera, no se consideran ellos mismos mediadores culturales (Buttjes y Byram, citado en Calderón, 2013:120). Kramsch (1990, citado en Calderón, 2013:119) también sostiene que los profesores tienden a rechazar esta posición porque consideran que no han recibido la suficiente formación. Sercu *et al.* (2005) afirman que los profesores que manifiestan la voluntad de enseñar hacia la interculturalidad, esta no siempre se traduce en sus prácticas:

“Teachers who are clearly willing to interculturalise foreign language education are not yet teaching towards the acquisition of intercultural competence. Their willingness does not necessarily imply more extensive culture teaching in terms of the frequency with which culture-teaching activities are practised or particular cultural topics are addressed”. (2005: 11)

Asimismo, si bien la idea de que los profesores no solo son docentes de lengua sino también de cultura está cada vez más asimilada, algunos estudios demuestran que los docentes están más interesados en enseñar la parte lingüística que introducir saberes socioculturales o fomentar las habilidades interculturales (Llurda y Lasagabaster 2010; Paige *et al.*, 2003; Ryan y Sercu, 2009 Sercu, 2005; Sercu *et al.*, 2005). Hoy en día dada la intensificación de los intercambios internacionales se requiere a los profesores fomentar la competencia intercultural, por lo que la enseñanza de idiomas no puede continuar viéndose como una tarea meramente lingüística. Ello obliga a los profesores a formarse con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para poder cumplir con este cometido. Muchos profesores intentan dirigirse hacia un enfoque intercultural y van incorporando ese objetivo entre sus creencias. Aún así, esta nueva voluntad sigue siendo intuitiva y los profesores no reciben una formación suficiente (Ryan y Sercu, 2009:414).

En los ya citados estudios como Duff y Uchida (1997) Lazaraton (2003) o Young y Sachdev

(2011), se afirma que la enseñanza de la cultura es dejada de lado o evitada deliberadamente. También es muy llamativo el estudio realizado por el Instituto Cervantes sobre las creencias que sostienen los profesores, alumnos y el personal de la sede y de los centros sobre lo que consideran un buen profesor del Instituto Cervantes. Los resultados demuestran que el aspecto más valorado por los profesores son las características relacionadas con la docencia, mientras que la sensibilidad cultural ocupa el último lugar del orden de importancia.

En cuanto a las actuaciones de los profesores sobre la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad, son aun pocos los estudios empíricos que investigan cómo se integra la enseñanza de la cultura en las aulas, como constatan Young y Sachdev (2011) y Calderón (2013). La mayoría de estudios se centran en cómo los profesores conceptualizan la cultura, pero pocos se han centrado en la actuación. La tesis doctoral de Calderón (2013) relaciona el pensamiento de los profesores de ELE con sus prácticas docentes. De acuerdo con su estudio:

“es evidente que la incorporación de la interculturalidad en las prácticas del aula es un proceso complejo que está sujeto a distintos factores, entre ellos, la formación o las creencias del profesorado acerca de la dimensión intercultural. Todo ello hace que todavía hoy encontramos diferencias significativas en las actuaciones de los docentes al abordar cuestiones culturales en la clase”. (2013: 65).

El estudio realizado por Young y Sachdev (2011) sobre las actuaciones de profesores de inglés como lengua extranjera en varios contextos confirma que la mayoría de profesores se expresan a favor de un enfoque intercultural, pero parecen incapaces o sin la voluntad de ponerlo en práctica. Las razones alegadas se relacionarían con la falta de interés de los alumnos, la falta de apoyo en los currículos, la insuficiencia de materiales adecuados, la inexistencia de evaluaciones específicas de competencia intercultural; y, el peligro de tratar temas polémicos (2010:95). Así, los estudios interculturales se restringen a terrenos como el de los negocios, pero sin consolidarse en la enseñanza de idiomas, como confirma la revisión bibliográfica de Byram y Feng (2004).

Como explican González Piñeiro *et al.* (2010) los enfoques que han predominado en la enseñanza de lenguas en las últimas décadas del siglo XX no han otorgado o no han comprendido suficientemente la importancia de la interculturalidad. Si bien han incorporado (aunque no en todas las situaciones educativas) la dimensión social del usuario como agente social, el enfoque intercultural que permite al usuario interactuar en situaciones de intercambio con hablantes de otras culturas se integra de forma más bien pobre. En un ámbito educativo en general, Vilà (2005:20) pone de manifiesto la gran distancia entre la riqueza de planteamientos teóricos sobre la educación intercultural y la práctica educativa en contextos multiculturales. De acuerdo con Calderón (2013) las experiencias de aprendizaje no se han caracterizado por fomentar la diversidad cultural, por lo que surgen dudas de que realmente se haya logrado un verdadero enfoque intercultural. Como indican Llurda y Lasagabaster:

“Although the profession has witnessed a heightened awareness about the importance of developing an intercultural perspective, there is still a long way to go, as intercultural teacher

education is very slow in developing" (2010:351).

En nuestro estudio observamos que los profesores tienden a enseñar la cultura en forma de datos o informaciones y se fomenta la competencia intercultural de forma muy limitada, a pesar de declarar su importancia en la enseñanza.

Para mejorar esta situación deben tomarse más medidas en la formación intercultural del profesorado. Llurda y Lasagabaster (2010) señalan la necesidad de incluir el análisis de creencias de los profesores en la formación inicial y continua. Los profesores deben sentirse en seguridad para poder mediar entre dos culturas y lograr el ideal de la interculturalidad. Como conclusión de este apartado recogemos la cita de Sercu:

"Si hubiera cada vez más profesores con la confianza suficiente para enfrentarse a los planteamientos interculturales, que a su vez reclaman un tratamiento más detallado de los aspectos afectivos y de comportamiento del aprendizaje, y si estuvieran mejor informados sobre las grandes posibilidades que brinda la enseñanza intercultural de la lengua y de la cultura, saldrían beneficiados los contactos tanto en el propio país como fuera de él, del mismo modo que saldría beneficiada toda la sociedad." (Sercu, 2001:272).

2.5.- LA ADAPTACIÓN CURRICULAR Y METODOLÓGICA

Una de las preocupaciones frecuentes de los profesores de español en Gabón es la utilización de material adaptado al contexto concreto de este país africano. La selección temática suele ser diseñada por la administración y los profesores tienen como responsabilidad la elección de los textos o materiales a partir de los cuales se articulan los elementos lingüísticos. Este currículo cerrado y centralizado deja un nivel de concreción limitado a la ejecución de los temas, sin dejar la libertad de escoger temas del interés de los profesores o de los alumnos, como veremos en el apartado 2.5.1. Por otro lado, algunos docentes de Gabón pueden sentir una cierta rigidez ante la metodología empleada en este sistema escolar promulgada por la administración y en la cual son entrenados los futuros profesores en la formación inicial. Esta es la cuestión que se plantean una serie de estudios que se preocupan por la adaptación de enfoques de enseñanza en contextos alejados de donde se han originado (2.5.2).

2.5.1.- El currículo en la enseñanza de lenguas

En nuestro estudio nos interesamos por las concepciones de los profesores sobre el currículo y cómo este afecta en sus actuaciones en el aula. En las entrevistas hemos hecho hincapié en las percepciones de los profesores sobre el grado de rigidez o flexibilidad de los programas con los que trabajan. A continuación realizamos algunas pinceladas sobre las

principales concepciones del currículo educativo.

La palabra currículo se suele usar con diferentes acepciones: se utiliza tanto para referirse a los fundamentos teóricos, al diseño, a la evaluación; asimismo, se entiende como el sistema curricular desde el cual se toman las decisiones de planificación escolar y cómo se llevan a la práctica; también se habla de currículo como documento escrito con diferentes componentes que constituiría un plan educativo.

Uno de los primeros investigadores en tratar lo relacionado con el currículo fue Tyler en su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949, citado en Stenhouse, 1975). Este modelo concibe el currículo como una serie de pasos independientes que se van sucediendo de forma lineal. Los objetivos, los contenidos, los materiales didácticos y los métodos que deben ser utilizados por los docentes están predeterminados de antemano, sin contemplar variaciones según el contexto o el grupo de alumnos. Este tipo de currículo cerrado ha sido el modelo principal en los sistemas educativos que pretenden homogeneizar los programas educativos para toda la población escolar y que no dan margen de libertad al profesor, el cual se limita a ejecutar una serie de prescripciones. Además, el programa cerrado no puede constituir una:

“palanca de transformación de la enseñanza y de la formación del profesorado. Siendo, por otro lado, un modelo que desprofesionaliza al profesor en tanto le relega al papel de simple ejecutante. Esta forma de desarrollar el *curriculum* hasta la acción estanca profesionalmente a los docentes, haciéndoles dependientes de decisiones exteriores a su propia práctica (...). Además, deja en manos de la industria editorial la facultad de modelar en definitiva las connotaciones epistémicas, psicológicas y metodológicas del *curriculum* real que llega a los profesores a través de los materiales (prácticamente, de forma exclusiva, libros de texto) y guías del profesor.” (Gimeno, 1984:13)

A partir de los años sesenta este modelo empezó a recibir las primeras críticas y aparecieron algunas propuestas que ponían el acento en la interacción de los diferentes componentes del proceso. En los años setenta tuvo una gran repercusión la obra *An Introduction to Curriculum Research and Development* de Stenhouse (1975). Este autor alerta de la necesidad de incrementar la formación pedagógica en los cursos educativos que hacían más hincapié en las disciplinas en sí que en la metodología. Stenhouse señala la necesidad de integrar el currículo como proyecto o propuesta de actuación que relaciona la teoría y la práctica de la educación respondiendo a principios psicológicos, educativos y epistemológicos a través de unas orientaciones metodológicas y con una serie de materiales didácticos. Stenhouse rechaza los modelos curriculares que se centran solo en el rendimiento o logros académicos y propone un modelo curricular basado más en el proceso que en los resultados. Asimismo reconoce el papel fundamental del profesor en el desarrollo del currículo y expresa la importancia de la reflexión y el análisis crítico de los docentes. Stenhouse se refiere al “arte del profesor” como elemento fundamental en el desarrollo del currículo y como base del perfeccionamiento personal del docente que le permite aprender sobre la educación. Así, define el currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1975:29). Como destaca Gimeno (1984) el currículo se concibe hoy en día como un marco para la solución de problemas a través del análisis de la práctica, “como una ayuda para descubrir lo que ocurre en la práctica”, (...) “como proyecto flexible, general, vertebrado en torno a principios

que hay que modelar en situaciones concretas" (1984:18-19).

Como nos indica García Santa-Cecilia (1995) el currículo integra los aspectos teóricos y los prácticos: por una parte, la dimensión teórica incluye tanto los aspectos educativos predominantes, la visión de la enseñanza y el aprendizaje, las investigaciones en torno a los elementos del currículo como los objetivos, los contenidos, la evaluación y la metodología; y, por otra parte, se insertan además los aspectos prácticos con el análisis de lo que tiene lugar en el aula. También César Coll pone el énfasis en la interacción entre la práctica y la teoría que se plasma en el currículo:

"El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. Así pues, es lógico que la elaboración del currículum ocupe un lugar central en los planes de reforma educativa y que se le tome a menudo como punto de referencia para guiar otras actuaciones (p.e., formación inicial y permanente del profesorado, organización de los centros, confección de materiales didácticos, etc.) y asegurar, en último término, la coherencia de las mismas." (1991:21).

Estos niveles de análisis se interrelacionan entre sí de forma complementaria y abierta centrándose en el alumno. Se favorece con esto el diálogo entre profesores y discípulos, para adecuar los objetivos y valores generales con las expectativas y necesidades de los usuarios de la lengua meta.

Todos ellos confluyen en lo que Bolívar, Domingo y Fernández (2001:223-224) denominan el "currículum en acción". Este modelo parte del respeto a las características individuales de los alumnos que deben evaluarse mediante el análisis de necesidades y de los factores afectivos. Como las expectativas son diversas y sujetas a cambios, el currículo debe ser suficientemente flexible para permitir las modificaciones necesarias a lo largo del proceso. La flexibilidad en la toma de decisiones de forma abierta y explícita es una de las características esenciales de los currículos orientados hacia los procesos. Breen y Littlejohn (2000) sostienen que se trata de una negociación sobre los procedimientos que tiene como objetivo dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante un currículo que incorpore los factores que hemos mencionado. Estas cuestiones son las que centran los debates desde hace unos años en países europeos como España, Francia, Inglaterra o Alemania.

Esta nueva forma de entender el currículo educativo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, que pone énfasis tanto en los factores afectivos e individuales, también hace hincapié en la dimensión sociocultural de la enseñanza. Antes de emprender cualquier acción curricular se deberán tener presentes factores del entorno social y de la cultura de enseñanza y aprendizaje, el grado de preparación de los profesores y su sensibilidad para respetar las demandas de los alumnos y las características del entorno en el que ha de desarrollarse la enseñanza. De lo contrario, se puede llegar a situaciones de conflicto entre profesores y alumnos o bien al fracaso o poco aprovechamiento de la enseñanza (García Santa-Cecilia, 1995). Esto serán las cuestiones que centrarán nuestra atención en el siguiente apartado.

2.5.2.- Hacia una enseñanza sensible al contexto

“What is to be done when apparently exotic behavior is discovered in the language classroom, especially if both the teachers and the learners who are involved perceive their behavior to be unexceptional? Should we be critical of this behavior and try to bring about reforms, or should we attempt to make sense of what we find?”

Hywell Coleman (1996)

En las últimas décadas se ha tomado conciencia en numerosos estudios de la importancia del contexto en la enseñanza de lenguas. En muchos entornos educativos se plantea en qué medida las metodologías, principios y procedimientos desarrolladas en algunos lugares pueden ser universales y transferirse, o bien si los enfoques deberían variar según las características de los diferentes contextos socioculturales. Muchos estudios ponen en duda la certeza de que los enfoques sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas (y los materiales y metodologías derivadas de ellos) puedan exportarse al resto del mundo sin modificaciones (Coleman, 1996; Holliday, 1994, 2001, 2005; Kramsch y Sullivan, 1996; Tudor, 2001, 2003; Tomlinson, 2005, entre otros). Este es un aspecto muy relevante en el contexto gabonés y que es objeto de debate entre los profesionales implicados. En el análisis de los datos nos interesamos por las opiniones de los profesores sobre esta cuestión.

Los contextos en que se enseña una lengua extranjera pueden ser muy variados, como nos señala Tomlinson (2005:137). Los alumnos pueden estudiar en una academia privada, en una universidad o en su lugar de trabajo. En muchos casos son alumnos de secundaria que estudian en un contexto escolar, siguiendo un libro de texto, con compañeros de la misma nacionalidad y con un profesor no nativo que les prepara para examinarse. El número de alumnos puede variar mucho: grupos reducidos o grupos muy numerosos. Las condiciones y materiales pueden ser muy variados: en algunos lugares puede ser que no haya electricidad (en Gabón se ha constatado la deficiencia de las instalaciones eléctricas en muchas instituciones educativas); en otros contextos los profesores pueden contar con un ordenador, un proyector, etc.; los alumnos disponen de una biblioteca o no. La formación del profesorado puede ser más o menos intensa. Toda esta variedad en las situaciones educativas influyen en las expectativas, necesidades y comportamientos de los alumnos y de los profesores.

Asimismo, la forma de concebir la educación se relaciona con tradiciones culturales específicas que entienden aspectos como el papel de los profesores y el de los alumnos de forma muy diferentes. Flowerdew (1998:323, citado en Tomlinson, 2005:138) se pregunta: “Why is it that when one poses a question to group of Arab students the whole class is

clamoring to answer, while a question addressed to a class of Chinese learners may elicit no response, followed by a stony silence...?”. Toda enseñanza está inserta en una cultura y en valores propios, que constituye una forma de socialización y transmisión de la cultura que los profesores y aprendices tienen que aprender y compartir si quieren ser aceptados como miembros del grupo (Holliday, 1994:25).

La problemática sobre la idoneidad de una metodología se plantea a los profesores o diseñadores de currículos extranjeros que tratan de implementar una determinada metodología que puede resultar oscura u opaca a los profesores autóctonos o a los alumnos. Por otro lado, también los profesores nativos formados en otros países pueden sentir el deseo de introducir cambios o innovaciones en su propia cultura de aprendizaje. Esto ha dado lugar a una serie de estudios que acuñan conceptos como “metodología apropiada” (Holliday, 1994), “pedagogía apropiada” (Kramsch y Sullivan, 1996), “pedagogía crítica” (Canagarajah, 1999, citado en Ramos, 2005:87) “pedagogías paralelas” (Caro, 2011b). Los grandes esfuerzos realizados para desarrollar conocimiento sobre el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras no son aun suficientes para lograr una metodología apropiada en diferentes situaciones; no sabemos bastante sobre cómo afectan las expectativas, las actitudes de los aprendices que están incluidas por fuerzas sociales y factores más amplios fuera del aula y aún hay pocas informaciones en cuanto a las consecuencias y al alcance de las nuevas metodologías, tanto en los contextos donde se han originado como en contextos alejados. Es importante ser conscientes de que ningún método o enfoque es totalmente el “bueno” o el “mejor” para todos los estudiantes o todos los contextos (Holliday, 1994; Kumaravadivelu, 2003; Prabhu, 1990), como hemos señalado más arriba.

La mayoría de estudios coinciden en señalar las dificultades y la complejidad de los panoramas de transformaciones o reformas en cualquier contexto, como ya advertía Munby (1978) sobre las dificultades de implementar un currículo comunicativo. También son notorias las dificultades para la integración de la educación intercultural en muchos contextos europeos como ya hemos señalado anteriormente. Markee señala que la innovación es “an inherently messy, unpredictable business” (Markee, 1997:176, citado en Tudor, 2001:209), que se puede aplicar la enseñanza de lengua en general, pero especialmente en contextos en que los nuevos modelos no han sido desarrollados originalmente. Cualquier tipo de reforma educativa plantea problemas, incluso algunos estudios indican que las primeras reformas están destinadas a fracasar (Fullan, 2002), por el gran número de fuerzas que intervienen en una reforma, así como todos los factores imprevisibles que pueden afectar al proceso de cambio:

“Take an education policy or problem and start listing all the forces that could figure in the solution and that would need to be influenced to make for productive change. Then take the unplanned factors that are inevitable. (...) Finally realize that every new variable that enters the equation produces ten other ramifications, which in turn produce tens of other reactions and so on....” (Fullan, 1993:19, citado en Wedell, 2003:447)

Son abundantes los estudios centrados en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (*TESOL*), sobre todo en la implementación de la enseñanza comunicativa (*CLT*) en el continente asiático. Algunos ejemplos destacados son Coleman (1996) en Indonesia; Lo Castro (1996) en Japón; Shamin (1996) en Paquistán; Cortazzi y Jin (1996) en China;

Kramsch y Sullivan (1996) en Vietnam; Carless (1998) en Hong Kong; Li (1998) en Corea del Sur Littlewood (2007), Hu y Mckey (2012), etc. En el Extremo Oriente son muchos los países que se han sumado a la enseñanza comunicativa y que incorporan en sus currículos oficiales el enfoque comunicativo o incluso promueven explícitamente la enseñanza comunicativa por tareas. Nunan (2003) en su estudio en siete países de la zona sobre los programas de educación indica que "all of the countries surveyed subscribe to principles of CLT, and in a number of them, [task-based language teaching] (the latest methodological realization of CLT) is the central pillar of government rhetoric" (2003:606, citado en Littlewood, 2007). El estudio de Ho en quince países de Asia confirma estos resultados y muestra que la enseñanza comunicativa "has become a dominant model since the 1980s in this part of the world" (2004:26, citado en Littlewood, 2007). Littlewood (2007) también se refiere a los currículos oficiales de China o de Corea del Sur en que se apuesta claramente por la enseñanza por tareas. Este mismo autor hace hincapié en que incluso en otros países en que no se refieren a la enseñanza por tareas de forma explícita, esta se ha convertido en un concepto intrínseco del discurso profesional y de las innovaciones locales en el Extremo Oriente.

Sánchez Griñán (2008) se refiere a la implementación fallida del enfoque comunicativo en el contexto chino. Las propuestas de solución más repetidas cuestionan la oposición radical entre el enfoque tradicional y el enfoque comunicativo y se dirigen hacia una modalidad de tipo ecléctica que reconcilie ambos enfoques, lo que corresponde con la enseñanza tradicional china de la doctrina del justo medio, "anterior a Confucio y revitalizada por el filósofo, y cuya continuación la podemos encontrar hoy día en esa combinación de comunismo y capitalismo que rige el sistema de gobierno chino" (2008:649).

Virginia LoCastro (1996) estudia la implementación del currículo para la enseñanza comunicativa del inglés elaborado por el Ministerio de la Educación de Japón en 1990 y que tiene como objetivo intentar formar a hablantes competentes en inglés. No obstante, este currículo fue introducido de forma prescriptiva e impositiva, sin tener en cuenta el contexto cultural, las tradiciones educativas de Japón ni las percepciones de los implicados en el cambio, es decir, los profesores y los alumnos. También señala un concepción diferente del concepto de cultura y unas formas de interacción centradas en el profesor que utiliza mayoritariamente la lengua japonesa para dar explicaciones gramaticales y corregir los errores. Este currículo fundado en el enfoque comunicativo y desarrollado en contextos educativos angloamericanos no conecta con las realidades socioculturales de Japón. La autora pone en duda la posibilidad de adoptar de forma no crítica los enfoques occidentales en una sociedad como la japonesa y demuestra una vez más la hegemonía de los planteamientos procedentes de Inglaterra, Norteamérica o Australia en el caso de la enseñanza del inglés.

LoCastro (1996) argumenta que la comunicación no es necesariamente un concepto universal y que puede entenderse de diferentes maneras según el contexto cultural (1996:45). Greg Ellis indica que algunos aspectos del enfoque comunicativo pueden ser incompatibles con la cultura y propone la mediación como forma de integrar las prácticas docentes orientales y occidentales que pueden resultar exóticas para los extranjeros. Para Holliday (1997), la metodología comunicativa se define más como una continuidad cultural entre las prácticas del profesorado y las expectativas e implicación de los aprendices entre los que se establecen puentes significativos, más que como constructos estáticos como el

trabajo en grupo o las intervenciones orales que caracterizan el enfoque comunicativo. Asimismo, algunos aspectos considerados tradicionales no tienen por qué entrar en conflicto con el enfoque comunicativo.

Estos estudios señalan las dificultades, las resistencias, incluso el rechazo en la implementación de este enfoque tal como es concebido en su origen. Littlewood (2007) señala que ha habido muchas críticas a la aceptación sin cuestionar de las técnicas de la enseñanza comunicativa en el aprendizaje del inglés que ha llevado a profesores a rechazar o ignorar simplemente las disposiciones de los programas oficiales, por lo que las prácticas en las aulas no han cambiado fundamentalmente. En algunos casos los profesores "adaptan" más que "adoptan" y acogen la enseñanza comunicativa de una manera sensible y apropiada, conservando una cierta autonomía. Los estudios indican que la enseñanza por tareas no ha sido introducida firmemente en las aulas de lengua debido a causas como los grupos numerosos, falta de formación de los profesores en esta metodología, sistemas de evaluación muy competitivos, preferencia por el modelo de Presentación-práctica-producción y por la instrucción en gramática.

Las dificultades de transportar nuevos enfoques considerados "occidentales" es que se diseñan con objetivos instrumentales bien concretos que no conectan con las realidades locales (Holliday, 1994: 12). Las metodologías que vienen de fuera pueden ser percibidas como etnocéntricas (Canagarajah, 1999, citado en Ramos, 2005), por lo que hay que ser prudentes en su adaptación. Holliday (1994:49) señala que muchas veces se tiende a considerar las sociedades de países subdesarrollados o del "tercer mundo" como menos avanzados, una idea que como denuncia Said (2002) es heredera de la ideología colonial imperialista que creó la imagen de que las sociedades no occidentales eran atrasadas y menos complejas. Como afirma Holliday, "it is time that we saw all social groups as equally complex and varied, by virtue of being social groups." (1994:49). Harvey (1985:186, citado en Tomlinson, 2005:144) sostiene que "Chinese learning methods cannot simply be dismissed as 'primitive', 'old-fashioned', or 'misguided'. There are a number of obvious historical, pedagogical and psychological reasons for them".

Holliday se refiere al imperialismo o monopolio de la metodología "occidental" o anglosajona, llamada *BANA* (Gran Bretaña, Norteamérica y Australia) frente a *TESEP* (*tertiary, secondary, primary*). Muchos profesores en el contexto gabonés (ENS) son reacios a adoptar enfoques foráneos, vistos normalmente como prestigiosos pero también como hegemónicos, como productos de un imperialismo cultural o como una imposición occidental. Asimismo, las investigaciones realizadas en contextos no occidentales son supuestas de segunda clase y pocas veces tienen la capacidad de desarrollar modelos completos que se puedan aplicar en el contexto.

Los autores que se preocupan por la metodología apropiada señalan algunos puntos esenciales que son importantes en la implementación de los currículos. En primer lugar, la mayoría de investigadores están de acuerdo en que el primer paso consiste en la exploración y comprensión del contexto (Coleman, 1996, Holliday, 1994; Tomlinson, 2005, entre otros). Holliday (1994) se plantea qué aspectos deben tenerse en cuenta sobre las fuerzas sociales que afectan al aula, a sus actores y las culturas de aprendizaje. Es importante una exploración profunda del contexto, para la que es necesaria tomar un tiempo

prolongado. Las culturas de aprendizaje y de enseñanza son muy influyentes en lo que pasa en el aula y se convierten, a menudo de modo no consciente, en mediadores del aprendizaje.

Según Cortazzi y Jin (1996) la cultura de aprendizaje está formada por una serie de elementos (entre ellos las creencias) que ejercen como currículo o agenda oculta (*hidden agenda*) de los individuos y que actúa como marco de referencia para la construcción de significado en el aula, una especie de “matriz” desde la cual el individuo confiere sentido. Carless (2001:264, citado en Kırkgöz, 2008:1862) señala la importancia de estos elementos formados por creencias, valores y actitudes que aparecen en el comportamiento del aula y que son fundamentales en la implementación de innovaciones educativas. Como características de esta cultura podemos destacar, de acuerdo con la bibliografía consultada, que es temporal, dinámica, que no pertenece a una cultura nacional sino que puede solaparse a la vez con otras culturas y que en definitiva es poliédrica y compleja. Cortazzi y Jin (1996) ofrecen la siguiente definición de cultura de aprendizaje:

“By the term ‘culture of learning’ we mean that much behavior in language class room is set within taken-for-granted frameworks of expectations, attitudes, values and beliefs about what constitutes good learning, about how to teach or learn, whether and how to ask questions, what textbooks are for, and how teaching relates to broader issues of the nature and purpose of education. In many classrooms both teachers and learners are unaware that such a culture of learning may be influencing the processes of teaching and learning. A culture of learning is thus part of the hidden curriculum”. (1996: 169).

Chiss y Cicurel (2005) emplean el concepto de cultura didáctica que enlaza la cultura lingüística y la cultura educativa como factores cruciales que condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la cultura lingüística se constituye a través de la circulación de conceptos, nociones, ideas generales sobre la lengua, la escritura, la oralidad, que pueden tener su origen en ideologías lingüísticas y que se plasman en las representaciones de los profesores y alumnos. Por otra parte, la cultura educativa está conformada por una serie de actividades y tradiciones que condicionan a los profesores y a los alumnos y que pueden ser incomprensibles para personas que no conocen el contexto en cuestión. Esta cultura educativa tiene una gran influencia en la forma de enseñar de un profesor, que puede tender a recurrir al repertorio didáctico en el que ha sido instruido durante su biografía escolar (2005:7). La cultura didáctica también se relaciona con políticas educativas que dependen de la historia nacional y de las grandes orientaciones geopolíticas (Spaëth, 2005).

Breen (2001) resalta la gran complejidad de las culturas de aula con la imagen del arrecife de coral, que utiliza en oposición a dos metáforas usualmente empleadas: el aula como laboratorio experimental y el aula como discurso. El autor considera ambas metáforas inadecuadas ya que la primera reduce el aprendizaje a la provisión de una serie de *inputs* y al fomento de un cierto comportamiento de forma independiente a las realidades sociales; y, la segunda reduce la clase a lo que vemos en la conversación entre los estudiantes, sin tener en cuenta los sentimientos y creencias de los partícipes que subyacen en las palabras de estos. En cambio, la imagen del arrecife de coral refleja la inmensa riqueza que vive bajo el agua, de la que solo podemos ver una mínima parte en la superficie. Hay aspectos de la

cultura del aula que son profundos y tácitos y que pueden ser difíciles de comprender para el profesor extranjero o para el investigador y que se convierten en factores que pueden potenciar el conflicto. Los valores y creencias subyacentes pueden estar predeterminados en las culturas del aula y se plasman en los currículos, exámenes, los libros o manuales acreditados y están asumidos por los participantes.

Holliday destaca la importancia de entender el aula como cultura (1994:21) y hace hincapié en los aspectos de las *small culture*. Este autor (1999) asocia este concepto al comportamiento emergente de los grupos sociales o actividades más allá de la cultura nacional unificadora y homogeneizadora. Caracteriza la cultura del aula como la mezcla compleja e interrelacionada de la cultura de aprendizaje, la cultura nacional, la cultura internacional, la cultura académica o profesional y la cultura del país meta. Indica, además, que las *small cultures* tienen capacidad de cambio y de adaptarse y se forman mediante el flujo dinámico de cuatro factores: la necesidad de cohesión del grupo (en lo que actúa las convenciones, la identidad, la idea de exclusividad); los residuos e influencias culturales (familia, nación, región, profesión, institución, etc.); las construcciones sociales (rutinas, institucionalización); y los productos (arte, literatura, valores, artefactos, ideología, discurso sobre la cultura) (2005). Por ejemplo, Kramsch y Sullivan (1996) señalan que en Vietnam la cultura de aprendizaje se interrelaciona con la cultura de la institución de la universidad, que asigna a los alumnos en grupos que se mantienen durante toda la carrera; con la cultura internacional a través de los formadores procedentes de Australia o el Reino Unido que forman a los profesores en la metodología comunicativa; con la cultura académica, fuertemente arraigada a los preceptos tradicionales de Confucio; y, por último, con la cultura nacional que se relaciona con la tradición oral. Por otro lado, el estudio de Muchiri (1996) revela los efectos de la cultura institucional y nacional que pueden entrar en conflicto con múltiples subculturas en las formas de evaluación en la universidad Kenyatta de Nairobi (Kenia).

Es esencial conocer la cultura y su diversidad, teniendo en cuenta que todas las culturas son conservadoras y a la vez tienen elementos innovadores. Algunos autores apuntan a la existencia de aspectos internacionales o universales de la enseñanza. Tomlinson (2005:139) constata después de trabajar en más de 40 países que la cultura de cada país puede ser diferentes, pero las culturas educativas tienen muchas similitudes entre los países. Una característica importante de los sistemas escolares es mantener el *status quo* de la sociedad e instruir a los alumnos para que sean ciudadanos responsables, como apunta LoCastro (1996) en el caso de Japón. Se sugiere que entre muchos profesores y en muchos contextos la noción de la enseñanza como transmisión de conocimientos es muy resistente. Según esta concepción, los profesores tienen una serie de conocimientos que enseñar y los alumnos aprenden para ser examinados reproduciendo lo que el profesor les ha aportado (O'Sullivan, 2004; Wedell, 2003). Asimismo, parece que la pedagogía del aula se centra mayoritariamente en el profesor. En algunos países la cultura escolar se caracteriza por el control, la conformidad y la reverencia ante la autoridad. Se reconoce, además, que en una considerable parte de casos los alumnos aprenden de forma repetitiva o mecánica para superar exámenes. Asimismo, la cultura escolar tiende a fomentar la conformidad y a recompensar el esfuerzo y las habilidades analíticas (Tomlinson, 2005:147).

Holliday (1994) reconoce el carácter conservador de las culturas escolares, pero también señala la capacidad de cambiar. Como resalta Ballard (1996), todas las sociedades

incorporan un amplio espectro de maneras de hacer cosas en educación; lo que a veces se generaliza como diferencia cultural puede ser en realidad una tendencia dominante en una dirección u otra en una sociedad determinada. También Tudor (2003) apunta que la diversidad en una cultura de aprendizaje suele ser más bien la norma que la excepción:

“diversity, indeed, is more likely to be the norm than the exception, as has been shown with respect to English language teaching (ELT) projects in countries with educational traditions different from those of the Anglo-Saxon world (...). Even within a given culture, however, it cannot be assumed that all participants will share the same perceptions and goal structures, particularly during periods of change when social groupings and ideologies are in a state of flux.” (2003:7).

Tomlinson señala la importancia de explorar las condiciones locales, solo a partir de lo cual puede emprenderse un programa de diseño curricular y metodológico. El desarrollo de tales programas debe empezar con la exploración crítica de las culturas, conocimientos e historias de los estudiantes (Pennycook, 1994, citado en Tomlinson, 2005:139), y también debe incluir factores sociopolíticos, económicos, administrativos, psicopedagógicos, etc. Como ya hemos expuesto anteriormente, la manera en que los profesores interpretan, filtran, modifican e implementan los currículos se ven fuertemente influida por los factores socioculturales del contexto (Borg, 2006; Coleman, 1996; Holliday, 1994; Tudor, 2001).

Los juicios del investigador son inevitables cuando se acerca a una cultura nueva por lo que es importante no caer en estereotipos negativos ni idealizaciones sobre la cultura o la tradición de aprendizaje. Los estereotipos son formas de conocimiento inevitables ya que ayudan a organizar la realidad compleja, pero debemos ser conscientes de que pueden deformar la realidad y reflejar solo una parte de la misma. Coleman (1996:7) observa pertinente que las personas podemos ser tolerantes y abiertos con el comportamiento de personas de otras culturas; y, sin embargo, cuando se trata de un contexto académico, somos en realidad mucho menos tolerantes y tendemos a interpretar el comportamiento diferenciado como inadecuado. Según Tudor (2001), conocer tradiciones de enseñanza en que han sido educados los alumnos ayuda a evitar los juicios de valor negativos ante los comportamientos de los alumnos y observar sus formas habituales de aprender desde el punto de vista de los mismos estudiantes. Littlewood (2000) también alerta sobre la formación de estereotipos sobre los estudiantes.

Para abordar toda esta información, algunos modelos de investigación estudian el aula desde el punto de vista de la cultura, como la investigación etnográfica, la teoría sociocultural, el enfoque ecológico o la teoría del caos.

Holliday (1994) defiende como modelo principal para la exploración de las dinámicas de clase en profundidad la etnografía en acción que permite llevar a cabo una investigación social gradual y no prescriptiva. Según este autor es importante obtener conocimientos profundos sobre las culturas del aula y de las instituciones mediante la “descripción densa”, a través de la cual el investigador da sentido a los diferentes fragmentos del manuscrito, empleando la terminología de Geertz (1973). El autor defiende que los profesores deberían seguir un entrenamiento en torno a la observación, la reflexión y la investigación etnográfica

en la formación inicial y continua. Tudor (2001:212) considera que la investigación etnográfica sobre las tradiciones de enseñanza en la cultura meta debería ser una parte de cualquier plan de acción pedagógica. Esta estrategia es especialmente relevante para los profesores extranjeros que se acercan a un nuevo contexto educativo para comprender los valores locales sobre la enseñanza y la cultura de aprendizaje, lo que proporciona una guía para el desarrollo de enfoques de enseñanza significativos para los alumnos en la situación educativa concreta. También es fundamental para los profesores autóctonos que deben contar con los recursos necesarios para llevar a cabo un análisis etnográfico crítico sobre su propia cultura. Canagarajah (2001) defiende una orientación de la etnografía de tipo crítica que va más allá de la investigación descriptiva. Asimismo, Van Lier (1988) apoya el interés de recurrir a la investigación etnográfica para facilitar la reflexión que debe acompañar todo el proceso de adaptación curricular. Este autor emplea el concepto de “contexto discursivo interactivo del aula” y hace hincapié en las características especiales que posee el aula, en la que cristalizan rasgos del mundo social. Estas características deben ser exploradas en profundidad, tomando el tiempo necesario y con una reflexión constante, que crea una suerte de espiral de investigación que nunca se acaba.

La perspectiva ecológica también se preocupa por la adaptación de los enfoques a nuevos entornos socioculturales. Este modelo asume el rol de paradigma explícito para el diseño curricular y metodológico a partir de la exploración de las dinámicas locales. La aproximación ecológica se orienta frecuentemente o potencialmente a la intervención y al cambio educativo, de forma muy similar a la investigación-acción (Burns, 2005). A partir de la comprensión del contexto se proponen intervenciones específicas, en forma de tentativas en un primer lugar y gradualmente se introducen los cambios más fundamentales (Van Lier, 2004:218). En general, se introduce un cambio, cuya implementación es monitorizada, estudiada, y a continuación, es reportada. De acuerdo con Tudor (2003:10) el enfoque ecológico se orienta hacia una mejor comprensión de la singularidad de cada situación de aprendizaje y aboga por el desarrollo de una enseñanza relevante localmente implantándose en las realidades locales. Como argumenta el mismo autor, las intervenciones metodológicas se basan en las dinámicas de enseñanza locales que sirven como guía de las elecciones didácticas. Las decisiones pedagógicas deben estar conectadas con una comprensión sólida del contexto macro y micro. Considera las situaciones educativas de forma holística y evalúa las decisiones metodológicas no tanto en términos teóricos sino en función de como estas interactúan con el contexto (Tudor, 2001:207). Los profesores y los alumnos emprenden una continua negociación de sus comportamientos y de sus identidades, lo que es fundamental para la enseñanza y aprendizaje en el aula. Algunos autores que han desarrollado esta perspectiva son Coleman (1996); Hu y McKay (2012); Kershaw (1997); Tudor (2001), etc.

La mayoría de autores recomiendan el estudio de las creencias de los profesores para aumentar la comprensión de las culturas de aprendizaje, plantear transformaciones y articular programas de formación del profesorado (Holliday, 1996, 2005; Tomlinson, 2005; Tudor, 2001). Como muestran sólidamente los estudios de creencias que hemos expuesto en el primer apartado de este estado de la cuestión, el pensamiento de los profesores sirve como guía de las acciones docentes, por lo que las reformas educativas dependen en gran medida de la capacidad de los profesores de pensar de forma diferente sobre la enseñanza y el aprendizaje. Breen *et al.* (2001: 472) indican que:

"any innovation in classroom practice from the adoption of a new technique or textbook to the implementation of a new curriculum has to be accommodated within the teacher's own framework of teaching principles".

De acuerdo con la perspectiva ecológica que plantea Tudor (2001) el profesor es un participante activo y comprometido en la creación de las realidades del aula; por esa razón, lo que piensa el profesor sobre la enseñanza, sus valores y preferencias, deben tenerse en cuenta.

Smith y Southerland (2007:400) se plantean la relación entre el contexto y los esfuerzos o habilidades de los profesores para implementar reformas. Señalan la importancia de identificar las relaciones entre creencias, prácticas y contextos que interactúan en la formación de las teorías personales de los docentes y en sus prácticas cuando se realizan esfuerzos por introducir reformas. Aunque manifiestan que es evidente el impacto de las creencias de los profesores en la introducción de reformas, destacan que no están del todo claras qué condiciones del contexto puede servir para estimular las creencias y facilitar así los cambios pedagógicos.

Las teorías personales de los docentes sobre la comprensión y la aceptación de las reformas pueden bloquear el proceso de cambio (Battista, 1994, en Smith y Sutherland, 2007: 399). De ahí que la evolución de las creencias sea una de las condiciones a largo plazo para sustentar los cambios en las prácticas docentes (Ballesteros, 2000). Por esa razón muchas investigaciones culpan también el fracaso de las reformas a los profesores, debido a la importancia de estos y sus creencias, en ocasiones demasiado resistentes:

"It is possible, then, that teachers intentionally or unintentionally alter reforms more frequently than intended reforms change what happens in their classrooms. Because of this, teachers have been identified as "the root of the problem" in failed efforts at reform (Cohen & Ball, 1990, p. 233). At the same time, teachers are also recognized to be the "key agents" of change (Cohen & Ball, 1990, p. 233) because it is ultimately the classroom teacher who bears the responsibility for implementing reforms" (Smith y Sutherland, 2007: 399).

Fullan también sostiene que los fracasos de las reformas se relacionan con las desviaciones de las interpretaciones de los partícipes sobre las intenciones en los procesos de cambio, otro motivo de fuerza para estudiar las percepciones de los profesores sobre los cambios:

"La negligencia de la fenomenología del cambio -esto es, cómo la gente experimenta el cambio en realidad, por oposición a cómo se había planificado- está en la raíz de la espectacular falta de éxito de la mayor parte de reformas sociales. (2002:42)

Saad y Borg (2009) en su estudio sobre la implementación de la enseñanza comunicativa en Libia descubren claras tensiones entre las prácticas recomendadas por el currículo oficial y lo que piensan y hacen los profesores de inglés. Un ejemplo claro de esta falta de correspondencia se manifiesta en el trabajo entre iguales en las clases de inglés, que constituye uno de los objetivos del currículo oficial, pero que no se refleja en las prácticas observadas en su investigación.

Wedell (2003) hace hincapié en la necesidad de tener en cuenta cómo las personas clave de la implementación de los cambios, es decir, los profesores, perciben estos cambios. Con estas informaciones los diseñadores de programas podrán establecer sistemas para dar soporte a los profesores durante los primeros años críticos del proceso de cambio, dando más oportunidades para que la reforma tenga éxito (2003:439).

Los sistemas de creencias de los docentes pueden presentar puntos críticos como consecuencia de la implementación de los nuevos currículos que incluyen objetivos pedagógicos para los cuales los profesores no han sido suficientemente formados (Ballesteros, 2000). También se ha señalado que el pensamiento de los docentes puede oscilar entre posiciones conservadoras y otras más predispuestas a la innovación creando así una dualidad en los profesores, un tipo de “esquizofrenia” (Holliday, 1994:73) que constituye una de las dificultades para encontrar la metodología adecuada.

En definitiva, como nos indica Ballesteros (2000) la innovación no se produce simplemente a través de la sugerencia de nuevas propuestas o la prescripción de un nuevo currículo, sino que para “concretar y mantener un cambio en su práctica didáctica, el profesor debe haber reconocido y legitimado antes el conocimiento que facilite ese cambio” (...) “Si se desea que el cambio sea profundo y real, el profesor necesita tiempo, medios, convicciones sobre la necesidad y la bondad de la innovación e incentivos morales y materiales para asumirlo”. (2000, capítulo 6:4).

Por otro lado, también debemos tener en cuenta las creencias y expectativas de los alumnos ante los cambios, entre los que podemos encontrar heterogeneidad de actitudes y predisposiciones (Caro 2010). Factores como las expectativas, recursos o juicios de los alumnos son cruciales a la hora de determinar cómo los profesores pueden implementar las innovaciones. Conocer las creencias de los alumnos permite comprender mejor el mundo de los alumnos y plantear qué factores influyen positiva o negativamente en el éxito de aprendizaje (Ramos, 2005). Los sistemas de creencias de los alumnos pueden verse influenciados no solo por la cultura de aprendizaje, sino también por las acciones de los profesores, que tienen un gran impacto en el pensamiento de sus alumnos, a través de las instrucciones, las preguntas, las reparaciones o las evaluaciones (Cambra, 2003:272). Kern (citado en Ramos, 2005:76) señala que lo más importante es lo que el profesor evalúa, mucho más que lo dice, ya que es de ese modo en que se transmite implícitamente lo que es relevante en el proceso de aprendizaje y lo que influye en el sistema de creencias de los alumnos. El estudio de Matthey (2000) defiende que los profesores son una plataforma central para fomentar la evolución de las representaciones de los alumnos a través de las prácticas docentes cotidianas. Este mismo estudio revela que las actitudes y representaciones respecto a la noción del bilingüismo eran más tradicionales entre los estudiantes que entre los profesores.

Tomlinson (2005:143), citando a Ellis (2002) y a Block (2002), señala que la adaptación metodológica es inevitable ya que la enseñanza de una lengua lleva de forma implícita los valores culturales de la persona que enseña, y además la cultura anfitriona ejerce una influencia ineludible en la enseñanza. Carless afirma que la adaptación o reinterpretación es

una parte natural del proceso de innovación: “teachers mould innovations to their own abilities, beliefs and experiences; the immediate school context; and the wider sociocultural environment’ (2004:659, citado en Littlewood, 2007:246). Coleman (1996:64), por su parte, se cuestiona si debemos ser críticos o bien intentar comprender y plantearse la idoneidad de introducir cambios en una cultura de aprendizaje determinada. Kramsch y Sullivan (1996) plantean que los conceptos de autenticidad y de adecuación son problemáticos y argumentan la preferencia por los constructos de “idoneidad global” y “apropiación local”. Las autoras indican que es necesario un aprendizaje de la lengua eficiente para las transacciones globales y que a la vez sea relevante para el uso local. Indican también que las metodologías son apropiadas de forma diferente a como son concebidas originalmente y que se realizan interpretaciones concretas en los lugares concretos para satisfacer las necesidades globales y contextuales. Estas observaciones recuerdan las consideraciones de Widdowson (1989): “the influence of ideas does not depend on their being understood in their own [terms; usually], it depends on their being recast in different terms to suit other conditions of relevance” (citado en Littlewood, 2007:246). También Saad y Borg (2009), de acuerdo con O’Sullivan (2004) y Smith y Southerland (2007) nos recuerdan que la manera en que el currículo se implementa no siempre refleja lo que los diseñadores del currículo tenían en mente.

Muchas investigaciones defienden la necesidad de adaptar las características de la metodología que coinciden con los valores culturales. Muchas de las características de la cultura de aprendizaje pueden ir en consonancia con los nuevos modelos pedagógicos (Caro, 2011b). En el caso de profesores extranjeros, estos deberían ajustar sus estilos de enseñanza de modo que sea congruente con el bagaje de los estudiantes. Dentro de una misma cultura de enseñanza, es preciso encontrar una suerte de compromiso entre los procedimientos que se quieren implementar y los procedimientos que se siguen de forma habitual en el entorno educativo (LoCastro, 1996; Rao, 2002; Tomlinson, 2005). Rao (1996,2002) en el contexto de la enseñanza del inglés en China, propone combinar actividades comunicativas con actividades no comunicativas, desarrollando una versión del enfoque comunicativo apropiada localmente (Thompson, 1996).

Tomlinson recoge en su artículo (2005) experiencias propias y de otros investigadores que han sido positivas introduciendo cambios y nuevos procedimientos que rompen con las normas de las culturas de aprendizaje. Según el autor, es importante no rechazar los enfoques que pueden resultar exóticos, sino evaluarlos y eventualmente adaptarlos en modos que encaje con la cultura y con la personalidad del profesor. Tomlinson destaca que los profesores y los alumnos tienen la voluntad de experimentar con nuevas metodologías cuando perciben que tal cambio es justificado y cuando es valorado positivamente. Fu (1995:199, citado en Tomlinson, 2005:145) argumenta que los profesores no deberían “be afraid of doing something incongruent with the ways students were raised, as every culture has room for improvement and every nation progresses by adopting other strengths for its own benefit.” Tomlinson recoge la experiencia exitosa de Tennant (2001) en la enseñanza de arte en Japón. Este combinó enfoques no usuales en la enseñanza secundaria como la iniciativa y la búsqueda personal, (lo que podrían haber derivado en mayores resistencias), con contenidos locales y procedimientos familiares (2001, citado en Tomlinson, 2005:147). Tomlinson defiende que los alumnos se benefician de lo que denomina *cultural stretching*, el aprendizaje de modos que no son los habituales o dominantes. Ello ha llevado a experiencias y proyectos positivos en múltiples contextos (véase Tomlinson 2005:147).

Cortazzi y Jin (1996) y Jin y Cortazzi (2001) se refieren a la “sinergia cultural” que se da entre los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este modelo se propone el entendimiento mutuo de las distintas culturas y estilos de comunicación cuando los alumnos se hallan en situaciones de interculturalidad, así como la sinergia de las culturas académicas cuando profesores y alumnos no comparten la misma cultura de aprendizaje o bien los profesores locales se proponen introducir innovaciones. Esto significa que “teachers or students from two or more cultures interact systematically, co-operating for the common purpose of students’ language development with an attitude of being willing to learn, understand and appreciate the other’ culture without loss of their own cultural status, role or identity” (1996:201). Los profesores y alumnos “necesitan desarrollar una actitud basada en el deseo de aprender, entender y apreciar la otra cultura sin pérdida de su propia posición social, papel o identidad social (2001:123). Según los autores, la sinergia cultural proporciona ventajas derivadas de la colaboración y del entendimiento mutuo para ambas partes que no supone una aculturación o asimilación de una de ellas. Este modelo ayuda a reflexionar tanto sobre la enseñanza intercultural en cuanto que permite el descubrimiento de la cultura meta y la estabilización de la autoidentidad, como a negociar las perspectivas de dos culturas académicas diferentes donde se pueden crear vacíos o choques. En concreto, tres son las ventajas para los profesores señaladas por Jin y Cortazzi: 1) elude cualquier connotación de imperialismo o de predominancia de la cultura meta sobre la de origen o viceversa; 2) centra su atención en el proceso discursivo que tiene lugar cuando están actuando las culturas de aprendizaje a un nivel que tanto profesores como alumnos desconocen; 3) el modelo es útil para el desarrollo profesional de los docentes, para ayudar a resolver algunos de los dilemas de la clase intercultural y mostrarle al profesorado directrices de aprendizaje sobre la dinámica de los procesos interculturales (2001:125).

Hoyle (1970, citado en Holliday, 1994:131-132) sostiene que la innovación no tiene éxito como proceso oficial (superficial) sino como respuesta personal, individual de los profesores (que implica una acción profunda). El cambio, el cambio en las prácticas de los profesores no se efectúa gracias a programas coercitivos, sino que es necesario una transformación de las creencias más interiorizadas. Se deben construir puentes de negociación cultural entre la tradición y las expectativas de los partícipes en las innovaciones. Esto exige un tiempo prolongado y extensivo, para que los docentes tengan el tiempo suficiente para probar y adaptar las nuevas formas en su situación (Ballesteros, 2000; Kırkgöz, 2008). También Ellis indica:

“innovation in the classroom can never be just a question of implementing a recommendation derived from research. It is always a process of negotiation, involving the teacher’s overall education ideology, the learner’s expectations and preferences and local constraint that determinates what is feasible. There is no single pedagogical solution which is applicable to all classroom. (Ellis 1990:68, citado en Nunan, 1992:53)

Los estudios coinciden en señalar la importancia de la formación del profesorado en la implementación de nuevos currículos: “Teachers possibly lack familiarity with the new teaching methods due to lack of training. One can argue that adequately trained teachers have a significant role to play in overcoming certain curriculum-related problems such as mixed-ability classrooms and easy textbooks” (Al-Issa y Al-Bulushi, 2012:170).

En cuanto a la implementación de nuevos enfoques en el continente africano, pese a la escasez de datos empíricos, podemos destacar algunos estudios que arrojan luz en torno a la renovación pedagógica en distintos países de África. Destacamos el artículo de Hardman *et al.* (2008) sobre la mejora de la calidad de las interacciones en las escuelas de primaria en Nigeria en un contexto de reforma educativa. Estos autores señalan que el patrón típico de interacción consiste en largos monólogos del profesor y respuestas breves de los alumnos, que poseen un rol más pasivo. Se trata de un tipo de interacción que permite salvaguardar la imagen tanto de los docentes como de los alumnos y que por lo tanto confiere seguridad. Subrayan que las creencias de los docentes sobre los trabajos en grupo o en pares pueden ser favorables, pero que no se reflejan en la práctica. Apuntan también que los esfuerzos de renovación para que los alumnos tengan un mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje sin que se limite a la memorización de contenidos han tenido poco impacto en general. En este estudio indican, además, que es necesaria una formación permanente entre el profesorado que conecte más con sus creencias y adaptar los currículos a las realidades locales.

O'Sullivan en su artículo de 2004 estudia la implementación de la enseñanza centrada en los alumnos que forma parte del nuevo currículo de Namibia desde la independencia en 1990. La autora lleva a cabo una investigación mediante entrevistas, observaciones de clase y el análisis de documentos oficiales. Se percata de que los profesores declaran estar familiarizados con el enfoque centrado en los alumnos pero no se refleja así en la práctica. En las conclusiones se cuestiona la idoneidad de tal enfoque en el contexto de Namibia.

En el ámbito de ELE en países africanos francófonos como Costa de Marfil, algunos autores como Sossouvi (2009) o Djandué Djandué (2012a, 2012b) se plantean la incorporación de nuevas dinámicas como el trabajo en grupo o el uso de la lengua materna. Sossouvi propone aprovechar las capacidades y tendencias existentes entre los alumnos y docentes, como la eficacia de la traducción del vocabulario o la alternancia de códigos para la introducción de palabras nuevas (2009:341). También recomienda el trabajo en grupo en el desarrollo de la competencia comunicativa y el espíritu de colaboración entre alumnos. Djandué (2012a, 2012b), como ya hemos apuntado más arriba, propone el trabajo en grupo en clases con un número elevado de alumnos en las que es más difícil centrarse en los aprendizajes de forma individualizada.

Un aspecto que preocupa a los profesores de ELE en Gabón es la elaboración de material didáctico específico. Los libros de texto juegan un rol esencial en las acciones de los profesores y por lo tanto pueden ejercer un papel fundamental en los programas de transformación (Weninger y Kiss, 2013:695). Como manifiesta Gimeno (1984):

La administración decide con algún asesoramiento, la cultura básica a transmitir, decisión curricular que se transmite al profesorado, aunque vaya acompañada de orientaciones metodológicas básicamente a través de los libros de texto, que son los auténticos agentes del desarrollo de las directrices curriculares de la administración. Para el profesor, la guía más inmediata que determina su enseñanza, la más accesible y eficazmente directriz, no son tanto los documentos curriculares emanados de la administración, ni siquiera tal vez su propio pensamiento pedagógico, sino los propios textos y materiales curriculares (...). (Gimeno, 1984: 13)

Paricio Tato (2005) subraya que los currículos oficiales de los sistemas educativos toman forma a partir de los libros de texto, constituyendo un producto económico y político que marca los conocimientos que deben ser transmitidos y aprendidos por las próximas generaciones. Varón Páez (2009:99) indica que los manuales son “transmisores, arquetipos y sintetizadores culturales, que intervienen de manera activa en la creación, consolidación o derrumbamiento de modelos y valores culturales dentro de los contextos escolares”. Como argumentan Cortazzi y Jin (1999), al igual que el profesor, los alumnos, el material o los libros de textos no son sujetos imparciales y neutros ante las culturas, sino que proporcionan informaciones y valores culturales con connotaciones implícitas como estereotipos que afectan a la imagen que los alumnos se llevan de la cultura meta.

Por otro lado, como señalan Weninger y Kiss (2013:695) citando a Kumaravadivelu (2008) y a Byram (2011), los objetivos de desarrollar una conciencia cultural global y una ciudadanía intercultural por las que abogan respectivamente en sus últimas obras en el ámbito de la enseñanza de lenguas están íntimamente ligados a un objetivo de transformación solo posible a través de la reflexión y comprensión crítica. Esta pedagogía crítica solo puede alcanzarse a través de materiales didácticos que faciliten la confrontación de las propias creencias culturales ante la alteridad.

Los libros de texto que disponen los profesores de español en Gabón son los diseñados en Francia para alumnos franceses y que no suelen satisfacer a los docentes gaboneses. Estos reflejan la imagen que Francia quiere proyectar de la cultura meta y no se representan las realidades africanas ni las culturas afrodescendientes. Lo mismo pasa con los manuales elaborados en España, más orientados a un público europeo en general o los aprendices en inmersión. Estos “desajustes culturales” son puestos en evidencia por autores como Donés (2009) o Sánchez Griñán (2008, 2009) sobre los manuales elaborados en España en relación con el contexto chino. En Gabón los profesores cuentan con una serie de libros de texto (*Horizontes*) creados en Costa de Marfil que contienen ante todo textos relativos a las realidades africanas. Esta línea de libros de texto encaja con una visión de la lengua como expresión de sí mismo que hemos evocado en el apartado 2.3.4. Los profesores pueden sentir la necesidad de definir los objetivos de aprendizaje en términos que sean más familiares o que se ajusten a las agendas socioeconómicas de su propio país.

Una propuesta en el contexto de enseñanza de Gabón llamada “contextualización” consiste en incluir contenidos centrados en la cultura de Guinea Ecuatorial, como país limítrofe a Gabón y el único de África que tiene el español como lengua oficial. Pese a que la enseñanza del español en Gabón tiene más que ver con el calco de la enseñanza secundaria en Francia que con las relaciones con Guinea Ecuatorial, tal introducción se ve en la actualidad como más deseable que en el pasado puesto que este país experimenta desde hace casi dos décadas un considerable crecimiento económico derivado de la reciente explosión de petróleo; asimismo, van creciendo las relaciones entre los dos países como se comprueba con la organización común de la Copa de África de Naciones (2012). La utilización de material procedente de este país y de sus escritores en lengua española es percibida de forma diversa entre los profesores colaboradores de esta investigación, como veremos más adelante.

Por otro lado, también es interesante la proximidad sentida en la ‘negritud’ de los literatos y hablantes de español en Hispanoamérica, y que también ha empezado a debatirse como

contenido didáctico, pero que es poco desarrollado como material didáctico.

Consideramos, no obstante, que limitarse a los aspectos africanos o gaboneses puede suponer un empobrecimiento de la enseñanza cultural y la apertura hacia el otro y que no permitiría conjugar los objetivos de alcanzar una idoneidad de comunicación global y de expresión local, tal como proponen Kramsch y Sullivan (1996). De ahí que algunos profesores expresen las limitaciones que perciben en este enfoque, como veremos.

2.6.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Como hemos ido viendo a lo largo de este estado de la cuestión el avance en las diferentes disciplinas relacionadas con la didáctica de lenguas extranjeras tiene notables repercusiones en la formación del profesorado, que ya se han ido anunciando en los diferentes apartados. Los análisis llevados a cabo en este estudio se relacionan también con la perspectiva de hacerse eco en la formación de profesores de ELE en Gabón.

Ante la diversidad sociocultural y los factores individuales, todo profesor tiene a su disposición una amplia diversidad de enfoques y contenidos teóricos a la hora de desarrollar su práctica docente, que están teóricamente disponibles, pero que muchas veces no se llevan a la práctica por las condiciones del contexto o por un entrenamiento superficial. Una formación docente bien articulada debe abarcar elementos de reflexión y conocimientos sobre diferentes campos de conocimiento para desarrollar una docencia que el mismo profesor considere plausible (Prabhu, 1990).

El Consejo de Europa recomienda en el *Marco común* que los profesores tomen decisiones respecto a las actividades en el aula, adaptando con flexibilidad y en función de las expectativas y de las reacciones de los alumnos (2002:139). Para poder llevar a cabo tales adaptaciones, se impone la necesidad de formar a profesionales más flexibles, capaces de integrar conocimientos amplios a situaciones móviles y de comprender los procesos de aprendizaje en su enorme variedad. Es preciso que los profesores se sientan partícipes del proceso de diseño y desarrollo del currículo y no meros agentes de decisiones que otros adoptan (Martín Peris, 1996). Con el fin de que puedan implicarse y actuar con éxito en tal proceso, deben estar suficientemente preparados para responder a lo que exige de ellos un nuevo currículo. Marton argumenta que los programas de formación deberían incluir una base teórica y unos esquemas generales que ayuden a los profesores a planificar su enseñanza al principio de sus carreras y a interpretar sus experiencias de modo ordenado y coherente (1988, xiv citado en Bestard, 1994:91). Asimismo García Santa-Cecilia afirma que:

“Para hacer posible un mayor dinamismo en las propuestas que los profesores puedan realizar con respecto al plan inicial, deberá desarrollarse un sistema de formación inicial y permanente que permita poner al día sus conocimientos teóricos y contrastar su práctica pedagógica con la de otros profesores” (1995: 123).

La formación del profesorado hasta ahora se ha concebido de diferentes maneras según la visión de la enseñanza que la inspira. Clark y Yinger (1979, citados en Cambra, 2003) establecen la diferencia entre la "enseñanza reflexiva", por una parte; y, por otra, la "enseñanza reactiva", que supone una simplificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se aplica a las rutinas escolares. Según Cambra durante mucho tiempo la formación del profesorado se ha dirigido ante todo a las aspectos teóricos de las enseñanza sobre la eficacia del docente, basándose en el simple entrenamiento metodológico "técnico", es decir, de la prescripción metodológica (Stenhouse, 1975).

En este estudio entendemos la formación inicial y permanente "como continuos procesos de reflexión crítica que van construyendo un pensamiento renovado" (Cabra et al., 2000:3). Se dirige al desarrollo del profesional reflexivo (Schön, 1983, citado en Williams y Burden, 1997), que consiste en que el mismo profesor haga explícito el conocimiento tácito o implícito mediante la reflexión sobre la acción:

"el profesor reflexivo necesita un tipo de tecnología educativa que suponga algo más que la extensión de su capacidad de administrar ejercicios y práctica. Lo que más le puede interesar es una tecnología educativa que ayude a los alumnos a ser conscientes de su comprensión intuitiva, a caer en una confusión cognitiva con que explorar nuevas direcciones de comprensión y de acción" (Schön, 1983:333, citado en Williams y Burden 1997:63)

La reflexión personal es también un medio para resolver y enfrentarse a puntos difíciles de forma crítica como dice Clark (1992:93, citado en Woods, 1998:152). Consideramos, como Cambra (2000) que "conviene valorar los conocimientos prácticos del docente y su capacidad de cambio y acompañarle en la revisión de los modelos interiorizados, haciendo converger teoría, práctica e investigación". Clark y Peterson (1990) sostienen que "la tarea central del investigador es ayudar al profesor a trasladarse de un sistema privado e implícitamente mantenido a una descripción explícita de su esquema de referencia cognitivo".

Kumaravadivelu (2012) expone tres tipos de conocimientos en un profesor de lengua: profesional, procedimental y personal. El primero consiste en el conocimiento de la lengua, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. El procedimental es el conocimiento de la gestión de la clase, basado fundamentalmente en el control del discurso del aula y el control del tema. Finalmente, el conocimiento personal es lo que Manen (1977, citado en Kamali, 2014:826) denomina "configuración de sentido" (*teacher's sense-making*), Prabhu (1990) "sentido de plausibilidad", Freeman (1996) "concepción de la práctica".

La evolución profesional es descrita por Fuller (1970, citado en Kamali, 2014:826) en tres etapas: la primera pone el énfasis en el profesor en sí mismo; la segunda, hace hincapié en el control y la gestión del aula; la tercera, es el estadio en que los profesores desarrollan la confianza necesaria para dejar de lado los problemas de gestión de la clase para concentrarse en la manera de mejorar el aprendizaje de los alumnos. De la primera etapa a la tercera puede pasar bastante tiempo, incluso puede ser que algunos profesores no lleguen a ese estadio. Castelloti y De Carlo (1995) identifican, por su parte, tres fases en la vida profesional de un profesor: la supervivencia, el cómo y el por qué. En una primera fase

los profesores deben hacer frente a una serie de desafíos y exigencias, que la formación inicial por sí sola no puede ayudar a satisfacer de forma inmediata. Por eso, los primeros años de enseñanza se consagran a desarrollar las estrategias de supervivencia necesarias para realizar el trabajo docente de forma aceptable. En una segunda fase, el profesor alcanza una identidad profesional y podrá plantearse cuestiones menos urgentes pero no por ello menos importantes, en torno a los medios más adecuados para hacer alcanzar los objetivos deseados a sus alumnos. En una suerte de continuación con esta segunda fase, en un tercer estadio, el profesor siente la necesidad de mirar hacia atrás y plantearse ciertas cuestiones para lo que la simple experiencia no le es suficiente. En esta fase empieza a detectar carencias, a intentar ir más allá de las recetas y pasar a una práctica docente más matizada, llevada a cabo con seguridad pero al mismo tiempo abierta a posibles innovaciones. Es en definitiva el momento de pasar de la formación de profesores (*teacher training*) al desarrollo profesional de los mismos (*teacher education*) (Llobera, 1993). Este tercer período puede instalarse a menudo en ruptura con las dos fases procedentes o puede que no se llegue a esta (Castellotti y De Carlo, 1995:22). Según estos autores, cuando se alcanza este estadio, los profesores deben tener a su disposición instrumentos de investigación tanto cualitativa como cuantitativa.

Es importante recordar que, aunque la experiencia es un elemento clave, en sí misma puede resultar insuficiente como base para el desarrollo profesional. Richards y Lockhart indican que: muchos aspectos de la docencia tienen lugar de forma esporádica, y los profesores desarrollan estrategias y rutinas para manejar estas dimensiones recurrentes de la enseñanza (...) La experiencia es el punto de partida para el desarrollo profesional, pero para conseguir que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente. Para ello se necesitan instrumentos específicos" (1998:13-14).

En cuanto a la formación teórica, esta debe estar ligada a la práctica. Muchos autores (Allwright y Bailey, 1991; Freeman, 1996) ponen de manifiesto la brecha entre profesores e investigadores, cuyos estudios no siempre están conectados con las prácticas docentes diarias. Señalan la importancia de adoptar un modelo de formación articulado en la práctica educativa de los profesores, si se desea fomentar procesos de formación que impliquen cambios de mejora, es decir, que parte de la persona misma y no del saber teórico. Donald Freeman (1996) apunta que es necesario comprender lo que es enseñar y qué es lo que los profesores necesitan saber para enseñar. Los mismos profesores, conocedores del contexto en que trabajan, observan lo que ocurre en el aula y es por tanto a ellos a quien recae la responsabilidad de estructurar y suscitar procesos de cambio. Los docentes pueden promover nuevas formas o mejoras en el aprendizaje si reflexionan sobre sus propias creencias y actuaciones.

Para hacer posible la evolución profesional, es necesario incluir en la formación inicial técnicas de exploración de la propia actuación docente, basándose en la tradición evaluativa y también contando con instrumentos de investigación que permitan tomar conciencia de lo que ocurre en el aula. En la mayoría de casos deben ponerse en suspeso las ideas recibidas y sus propias creencias, así como dimensiones sociales y psicológicas del proceso de enseñanza. Las posibilidades de transformación y cambio se dan también en este momento, y deben surgir de esta base a nivel de formación (Llobera, 1993).

Por otro lado, pese a que la formación docente se dirige a fomentar el rol activo de los profesores y a responsabilizarlos de tomar decisiones según el contexto y los alumnos, en muchos sistemas escolares, la excesiva centralización del sistema educativo impide al profesor poner en práctica iniciativas personales. Como explican Anaya (2007) y Anaya y Llobera (2011) sobre el sistema educativo francés, los profesores en ese contexto tienen el deber de llevar a cabo las decisiones institucionales, aplicarlas en situaciones concretas y dar cuentas de sus acciones según criterios determinados de antemano por otras personas. Los alumnos deben alcanzar los objetivos incluidos en los programas oficiales para poder superar los exámenes tal como son concebidos por la administración. De acuerdo con Castellotti y De Carlo (1995) y como confirma Anaya (2007), las posibles iniciativas o voluntades de cambios o innovaciones de los profesores se ven muy reducidas y se limitan a menudo a ajustes parciales dentro del marco impuesto. Incluso las demarcaciones que se alejan de las orientaciones oficiales suelen ser entorpecidas por la administración, incluso marginalizadas:

“Lorsqu'un enseignant témoigne d'une volonté plus affirmée de promouvoir un enseignement qui se démarque radicalement des orientations officielles, ses tentatives se voient généralement entravées par l'institution, qui peut recourir à divers procédés, du “conseil” pédagogique à l'intimidation et à la marginalisation pour faire plier le récalcitrant, voire à l'exclusion s'il n'obtempère pas.” (Castellotti y De Carlo, 1995 : 7).

Según Castelloti y De Carlo (1995:39-40), los profesores muchas veces huyen de las responsabilidades y se resisten a los cambios a menudo por miedo a lo desconocido, a lo que pueda pasar en la clase. Estas resistencias pueden deberse a diversas causas. Según los autores, los docentes, sobre todo en los inicios de carrera, crean una imagen de profesor tipo a la que se adhieren por falta de otros referentes alternativos o por falta de recursos personales. Este prototipo les da seguridad y estabilidad y se sienten legitimados ante los otros colegas y los inspectores. Actuando como los demás, los profesores tienen la conciencia tranquila y solo cuando se toman iniciativas es cuando se les pide justificarse. Además, los profesores se autocensuran o se autojustifican creándose ellos mismos obstáculos, a veces alegando excusas atribuidas a los alumnos (por ejemplo que estos reclaman hacer más gramática, que esperan comportamientos tradicionales de los profesores, etc.). Esta forma de actuar, que tiene como ventaja que da confianza al profesor, repercute en la calidad de la enseñanza, ya que se convierte en un obstáculo para el pensamiento crítico y creativo. Asimismo, cuánto más se desarrolle esta inercia, más necesaria parecerá llevar a cabo una enseñanza pasiva.

Otro problema bastante general en lo que concierne a la formación de profesores de lengua, es el carácter filológico, literario y lingüístico en detrimento de la educación pedagógica. Como nos recuerda Anaya (2007) en la mayoría de países europeos, los profesores de secundaria se han formado en los departamentos de literatura o de lingüística de las universidades, con una breve formación pedagógica en forma de certificados de aptitud pedagógica que se obtienen después de los estudios superiores. Según el estudio de Castellotti y De Carlo (1995) sobre las expectativas de distintos profesores de lenguas extranjeras en formación en la enseñanza secundaria, los docentes expresan que la universidad no les ha formado adecuadamente y opinan que los programas de formación debían incorporar más contenidos respecto la psicología, la pedagogía y la didáctica. En la

misma línea, Pujol Berché (1995) considera que:

“(...) una de las propuestas que se podría formular es que los Departamentos de Filología ofrecieran dentro del programa obligatorio, asignaturas que me parecen esenciales para los futuros profesores que deben dedicarse a la enseñanza de esa(s) lengua(s) de la(s) cual(es) son especialistas. Me refiero, en primer lugar, a la Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas o a la Didáctica y, en segundo lugar, a la Adquisición de las mismas. También podrían ofrecerse asignaturas de tipo optativo sobre aspectos más psicológicos de los alumnos, sobre teorías de aprendizaje o sobre cualquier otro aspecto relacionado con lo que va a ser su actividad profesional principal; dichas asignaturas de libre configuración se ofrecerían en las Facultades de Psicología y de Pedagogía o de Educación” (1995: 653, citada en Anaya, 2007:86-87).

La orientación literaria y lingüística se perpetua en los exámenes o oposiciones de ingreso a la vida profesional como docente de lenguas extranjeras tanto en Francia, España u otros países europeos. Estos exámenes ponen un especial énfasis en los conocimiento literarios de los candidatos (Anaya, 2007; Castellotti y DeCarlo, 1995:60), contenidos que no son coherentes con las necesidades reales de los alumnos. Lo mismo sucede con la formación continua de los profesores en Francia (*MAFPEN*), que proponen básicamente cursos de literatura e historia. Ello acentúa la incapacidad de los formadores y responsables de la educación en Francia, en especial de lenguas extranjeras, de ver la enseñanza de la lengua de otra manera (Castellotti y De Carlo, 1995: 100).

Esta formación marcadamente literaria y filológica (que imita básicamente la didáctica de lengua materna) en Francia, “contrasta con el buen hacer de los departamentos de didáctica del francés como lengua extranjera (FLE)” (Anaya, 2007:86). Por ello, Llobera (2005, en Anaya, 2007:87) considera que: “(...) sería muy útil trasladar mucho del desarrollo de la didáctica del francés como lengua extranjera a las clases de español en los centros de secundaria para conseguir una docencia más actualizada y más viva”. La enseñanza del español en Gabón es semejante a la situación descrita por Anaya (2007), como hemos señalado en varias ocasiones.

En definitiva, la formación del profesorado debe contar con un amplio contenido en disciplinas que estudian la lengua desde el punto de vista del discurso y que insertan la dimensión social como la pragmática, el análisis de la conversación, el análisis del discurso, etc. así como educación pedagógica. Debe incorporar asimismo las herramientas y los recursos necesarios para que los profesores puedan reflexionar sobre su propia práctica con el objetivo de llevar a cabo una enseñanza dirigida a la comunicación y a la sensibilidad intercultural (Llurda y Lasagabaster, 2010). Será deseable que se completase además con el análisis del pensamiento de los profesores, cuyas ideas han de tenerse en cuenta para organizar una formación adaptada y que se oriente hacia la enseñanza comunicativa e intercultural. Richards (2001:177) defiende el rol del profesor que va más del simple ejecutante de principios predeterminados, y aboga por que el mismo docente se convierta en investigador de su propia clase y de los grupos es esencial para obtener *feedback* de gran valor sobre su actuación.

En Gabón la formación inicial de profesores de ELE da la oportunidad a los profesores que han aprobado los exámenes de ingreso a la Escuela Normal Superior de una formación de

dos años después de los estudios universitarios. Esta formación tiene una base marcadamente literaria, histórica y lingüística, como se desprende de los profesores formadores, la gran mayoría con doctorados en el dominio literario o histórico. Las asignaturas relacionadas con la didáctica son impartidas por profesores especializados que van introduciendo nuevos modelos didácticos pero sin modificar las prácticas habituales en la enseñanza del español. Se hace poco hincapié en las técnicas necesarias para la reflexión y la investigación en acción que pueda llevar a los profesores a evaluar su propias creencias y actuaciones, a partir de lo cual intentar planes de mejora.

En situaciones de cambios pedagógicos o reformas es aún más necesaria una formación bien articulada para el profesorado (Ballesteros, 2000; Llobera, 1993; Tudor, 2001; Wedell, 2003). Invertir en la formación de los profesores y darles el soporte necesario en los procesos de cambio, es uno de los valores añadidos al proceso educativo (Tudor, 2001:213). La complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje a la que hemos ido apuntando repetidamente a lo largo de este estado de la cuestión exige a profesores formados tanto en contenidos lingüísticos, literarios, como en procedimientos de aula que sean coherentes con las nuevas aproximaciones que se hace de la lengua desde un punto de vista sociocultural y de la cultura como discurso semiótico.

De forma congruente con la complejidad inherente a la enseñanza de la lengua, en el siguiente capítulo vamos a plantear unos objetivos de investigación que tengan en cuenta tal complejidad y que nos permitan formular una serie de preguntas de investigación que plasmen los planteamientos de la didáctica de LE actuales.

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Research is a systematic approach to finding answers to questions

Hatch y Farhady (1981).

A partir del interés general de la presente investigación y del estado de la cuestión expuesto en el capítulo anterior enunciamos los objetivos esenciales del estudio y las preguntas de investigación a las que deseamos dar respuesta.

Coherenteamente con el enfoque etnográfico, que adoptamos para nuestra investigación y que describimos en el siguiente capítulo, no formulamos hipótesis de forma previa para comprobar con la recolección de datos, sino que nos planteamos una serie de preguntas que van surgiendo, modificándose, refinando y enriqueciéndose a lo largo de la investigación. Sin partir de una ideas preestablecidas, intentamos crear teorías gracias a la generación de datos y a su análisis (Goetz y Lecompte, 1988; Nunan, 1992).

El objetivo esencial de este trabajo es comprender mejor cómo se articula la enseñanza del español en un sistema educativo reglado en un contexto escolar centroafricano, en el cual el francés se usa como única lengua vehicular, y en el cual se superponen diferentes capas de identidad cultural tradicional, enraizada en diferentes lenguas vernáculas, de la que muchos se sienten depositarios.

Dada la complejidad y extensión de este propósito y los necesarios límites de toda investigación, hemos ido concretando tal objetivo global a lo largo del proceso de investigación y hemos ido precisando una serie de objetivos secundarios.

En este estudio nos interesamos por el pensamiento de los profesores de español en Gabón en torno a la enseñanza de la lengua y la cultura española y por el modo en cómo este se articula en sus prácticas docentes. Se propone, por un lado, dar cuenta del pensamiento subyacente de varios profesores de español como lengua extranjera en Gabón: en concreto, se indaga sobre sus conceptos sobre la naturaleza de la lengua, sobre el proceso de enseñanza de la misma y el rol de la cultura y de la interculturalidad en esta enseñanza. Por otro lado, se analiza cómo sus planteamientos didácticos se reflejan en sus actuaciones en las clases de español observadas.

El acercamiento a esta realidad se articula a partir de lo que podríamos considerar el estado de la cuestión de la didáctica del español que se refleja en el *MCER* y en el *PCIC*, haciendo además hincapié en la aproximación ecológica de la lengua y su enseñanza, sin olvidar la dimensión educativa que tiene esta enseñanza en un sistema reglado. El tema de estudio es por tanto amplio y con muchas facetas, y lo que nos interesa es su abordaje en un estudio de carácter holístico sin simplificaciones o eliminación de variables. En consecuencia parece razonable adoptar una aproximación etnográfica para poder entender el sentido de las manifestaciones de los profesores y de sus actuaciones en el aula.

En coherencia con el enfoque etnográfico por el que optamos, se intenta dar respuesta a una serie de preguntas que derivan de la siguiente pregunta general que da título al presente estudio:

¿Qué pensamiento subyace sobre la naturaleza de la lengua, el proceso de enseñanza de la lengua, de la cultura y de la interculturalidad que articulan y mantienen los profesores de ELE que actúan en el sistema educativo de Gabón; y cómo este pensamiento se refleja en su práctica docente?

Relacionadas con esta cuestión principal se formulan una serie de preguntas de investigación agrupadas en varios bloques:

- ¿Qué visión manifiestan los profesores sobre la naturaleza de la lengua, y qué grado de complejidad le atribuyen a este concepto y cómo la relacionan con la cultura?, ¿en sus manifestaciones caracterizan la lengua sobre todo como sistema formal o la caracterizan esencialmente como medio de comunicación que puede servir fuera del ámbito escolar?, ¿cómo su visión de la lengua se proyecta de forma coherente en sus prácticas docentes?
- ¿Los profesores parecen haber adoptado una terminología que suele acompañar un acercamiento comunicativo o bien se manifiestan con palabras que reflejan otro tipo de conceptualizaciones, por ejemplo las que giran en el torno del comentario de texto?, ¿qué opinan sobre los contenidos curriculares y los materiales didácticos?, ¿las clases siguen un esquema predeterminado? ¿qué actividades llevan a la práctica y con qué materiales?, ¿cómo se tratan los elementos lingüísticos?
- ¿Qué visión sostienen los profesores sobre las destrezas lingüísticas, la participación y las interacciones?, ¿qué opinan de las interacciones entre pares?, ¿qué tipo de interacciones se llevan a cabo en las clases de español?, ¿cómo se trabajan las destrezas?
- ¿En sus declaraciones, ¿qué papel se atribuyen a sí mismos y a los alumnos los profesores?, ¿qué tipo de relación desean establecer entre ellos mismos y sus alumnos?, ¿cómo se refleja en sus clases esta asunción de papeles?
- ¿Qué percepciones tienen ante la corrección, el tratamiento del error y la evaluación?, ¿y cómo lo llevan a la práctica en sus clases?
- ¿Cómo perciben su evolución profesional en el tiempo?, ¿qué cambios les gustaría introducir en sus clases?
- ¿Cómo conceptualizan la cultura y qué importancia le conceden en su

enseñanza?, ¿cómo la relacionan con la lengua y la comunicación?, ¿qué prácticas llevan al aula para desarrollar la competencia sociocultural?

- **¿Qué conocimientos, creencias y actitudes tienen sobre la enseñanza intercultural?, ¿creen que es importante fomentarla en el contexto gabonés al tratarse de una sociedad que presenta en sí misma una compleja arquitectura intercultural?, ¿qué hacen para tratarla en el aula de español?**

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Investigar significa pagar la entrada por adelantado y entrar sin saber lo que se va a ver.

Oppenheimer (2000)

En este capítulo vamos a fundamentar las opciones metodológicas adoptadas en nuestro estudio para contestar las preguntas de investigación planteadas en el capítulo anterior. Las características de estas preguntas nos hacen optar por un paradigma de investigación de corte cualitativo y un diseño etnográfico que se ajusta a nuestros objetivos. A continuación desarrollamos las bases epistemológicas de la investigación cualitativa y etnográfica, haciendo hincapié en los aspectos ecológicos (Van Lier, 2004).

En concreto, en los siguientes apartados vamos a exponer las características generales de la investigación cualitativa (4.2), situada esta en los paradigmas de investigación que han sustentado los estudios en las ciencias sociales (4.1); seguimos con las características del enfoque etnográfico y en concreto la etnografía en el mundo de la educación y hacemos referencia a la perspectiva ecológica que ha sustentado todo el proceso de investigación (4.3). Asimismo se describen los instrumentos principales de generación de datos: la entrevista (4.5.1) y la observación de clases (4.5.2). También se trazan, por otra parte, el diseño y el desarrollo del proceso de investigación (4.6) con las diferentes fases de investigación (4.6.1) y la construcción del corpus (4.6.2).

4.1.-PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

In many traditions, such as ancient Chinese philosophy, Indian philosophy, the narrative traditions of many African, American and European peoples, ancient Greek and Etruscan thought, and so on, such a Split between ‘scientific’ and ‘non-scientific’ work does not exist. It is important that were member such traditions, if only to avoid the temptation to regard scientific thought as the unquestionable pinnacle of all human endeavor.

Leo Van Lier (2004)

Tradicionalmente, se ha opuesto el paradigma cuantitativo y el cualitativo como dos formas de investigación irreconciliables con concepciones antitéticas del mundo social. Por un lado, la investigación cuantitativa sostiene que, ontológicamente, la realidad es algo que existe por sí misma, independientemente de los individuos. La investigación cuantitativa usa métodos experimentales, declara ser objetiva y pretende alcanzar una verdad externa. Durante mucho tiempo el paradigma positivista ha sido el predominante frente a los métodos cualitativos, que han sido considerados interesantes meramente para generar hipótesis y para los estudios de exploración.

La oposición entre ambos paradigmas ha suscitado un tenso debate durante muchos años, que escaló hasta lo que Dörnyei (2007) llama “la guerra de los paradigmas” en los años 70 y 80. Por ejemplo, Pulido recuerda la escisión de los departamentos en las facultades de ciencias sociales que imponía decantarse por uno u otro paradigma (1995:11).

A partir de los años 60 y 70, la metodología cuantitativa fue perdiendo credibilidad en el terreno de la sociología y de la psicología ante el escepticismo de su capacidad para dar las respuestas a cierto tipo de preguntas (Ellis 1990, citado en Nunan 1992:52). La metodología cuantitativa se considera limitada porque fragmenta la realidad y no tiene en cuenta las múltiples variables o dimensiones de la misma.

De esta forma, se fueron construyendo alternativas basadas en nuevas concepciones sobre las ciencias sociales. En el ámbito de la educación el movimiento “antipositivista” (Cohen y Manion, 2002) surge con el rechazo del punto de vista del observador independiente y objetivo. Los antipositivistas, representados básicamente por las escuelas de pensamiento de la

fenomenología, etnometodología e interaccionismo simbólico, defienden que el “comportamiento del individuo solo se puede entender si el investigador comparte el marco de referencia, entendiendo que las interpretaciones del individuo del mundo de su entorno tienen que llegarle del interior y no del exterior” (2002:55). La investigación cualitativa considera que la realidad es múltiple y se interesa por estudiar cómo los agentes sociales construyen y reconstruyen su realidad social mediante la interacción y mediante su propia interpretación de los fenómenos.

Poco a poco, se va superando este antagonismo, se deja de oponer los dos paradigmas y se consideran como un *continuum*. La mayoría de la bibliografía de la investigación social sostiene que tal dicotomía es reductora y aboga por una integración o complementariedad. Goetz y Lecompte (1988) explican los dos paradigmas a través de modos superpuestos que incluyen cuatro dimensiones: inductivo-deductivo, subjetivo-deductivo, generativo-verificativa y constructiva-enumerativa:

“Cada uno de estos modos suposicionales característicos se conceptualiza como un continuo. Por otra parte, todos contribuyen a perfilar la distinción corriente entre investigación cuantitativa y cualitativa (Rist, 1977). Por investigación cualitativa se entiende un estudio deductivo, verificativo, enumerativo y objetivo; la investigación cualitativa denominaría procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos. Nuestra postura, que ha decantado la experiencia, consiste en afirmar que la distinción cuantitativo cualitativa peca de inexacta y artificial (Reichardt y Cook, 1979). En consecuencia, la hemos sustituido por los modos que acabamos de exponer.” (1988: 32)

Dörnyei (2007) se plantea si existe realmente un contraste en aspectos como lo numérico y lo no numérico. Como señala Richards: “qualitative and quantitative data do not inhabit different worlds. They are different ways of recording observation of the same world.” (2005:36, citado en Dörnyei, 2007:25).

Dörnyei afirma que la mayoría de investigadores sociales no se posiciona en un determinado paradigma excluyendo al otro, sino que la integración de los dos polos puede ser incluso beneficiosa (2007:30). También Creswell (2009, citado en Dörnyei, 2007) sostiene que un estudio tiende a ser más cualitativo que cuantitativo o viceversa. Estos dos autores defienden el empleo de un método mixto que incorpora elementos tanto del enfoque cualitativo como cuantitativo con tendencia a combinar las fuerzas de los dos enfoques. Se observa una creciente inclinación entre los investigadores de tradición cuantitativa a ser más sensibles al contexto, como argumenta Dewaele (2009) revisando las críticas a los enfoques cuantitativos de investigación sobre la motivación.

Del mismo modo, el modelo metodológico ecológico desarrollado por van Lier (1998, 2002, 2004) no considera los paradigmas de investigación como compartimentos estancos, sino que entiende que los investigadores emplean diferentes técnicas o enfoques que se sitúan en cuatro secciones que se establecen a partir de una división de dos ejes: la intervención y la no

intervención; y por otro lado, la estructuración y la no estructuración de lo que se va a investigar (véase tabla 3.6. en Van Lier, 1988:57). Este modelo conforma en realidad un *continuum* dinámico en el que los investigadores se sitúan y que ofrece posibilidades de variación y de integración. Van Lier (2004) recomienda el equilibrio o complementariedad de los diferentes enfoques en aras de contestar a las preguntas de investigación planteadas.

Como nos señala Del Rincón (1995): “en ciencias sociales la diversidad metodológica posibilita el estudio de la realidad social desde diferentes ópticas, ya que ninguna perspectiva metodológica por sí sola responde totalmente a las preguntas que pueden formularse en el contexto social” (1995:26). Hoy en día disponemos de diferentes modelos, marcos conceptuales, sistemas de referencias que nos proporcionan principios y herramientas de investigación para estudiar el mundo social.

4.2.-LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Las raíces de la investigación cualitativa se sitúan en el terreno de la sociología en las primeras décadas del siglo XX en la escuela de Chicago (Dörnyei, 2007:36). Esta escuela ponía el énfasis en las historia de vida, la observación participativa y desarrolla un análisis interpretativo de las palabras como fuente principal. Entre 1910 y 1940 aparecieron estudios sobre la vida urbana, historias de la vida de delincuentes, criminales, inmigrantes, etc., para el que se contaba ya con métodos de recogida de datos como la observación participante o la entrevista en profundidad. Los trabajos antropológicos de Boas -que aboga por el método inductivo y la forma directa como recogida de datos-, de Malinowski y de Margaret Mead (alumna de Boas) constituyen la base para el trabajo de campo.

A partir de los años 30 y particularmente después de la Segunda Guerra Mundial se incrementan los estudios de corte cuantitativo, considerados más “científicos” y más “serios” que los estudios cualitativos, relegados a las indagaciones preliminares o exploratorias. A mitades de siglo el paradigma cuantitativo dominaba sin duda el terreno de la investigación. A partir de los años 60 aparece el movimiento antipositivista que ya hemos mencionado. En este panorama de dominio del paradigma positivista, Dörnyei (2007) y Harkalu (2005:183) señalan la importancia de la obra *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research* de Glaser y Strauss publicada en 1967 que supuso un reto a la hegemonía de las investigaciones de corte cuantitativo. La principal preocupación de estos autores era proporcionar una metodología que permitiera generar datos de forma sistemática, codificarlos y crear teoría, ya que hasta entonces muchos estudios cualitativos consistían en simples descripciones. Según Dörnyei, por primera vez los investigadores contaban con una metodología rigurosa basada en unas teorías elaboradas.

Dörnyei (2007) y Harkalı (2005) indican que una de las dificultades al describir los estudios cualitativos, a diferencia de los cuantitativos es la falta de consenso sobre las características de este tipo de investigación y de sus principios generales. Según Holliday (2004), esta falta de uniformidad tiene su origen en los primeros estudios de orientación cualitativa, entre los cuales convivían creencias subyacentes muy diversas que compartían la etiqueta cualitativa para enfrentarse al paradigma positivista. Hoy en día aunque es difícil encontrar una definición común de la investigación cualitativa que sea aceptada de forma general por todos los investigadores y enfoques, la investigación cualitativa tiene una identidad propia y no constituye una investigación simplemente antitética a la cuantitativa (Flick, 2015; Richards, 2009:149). Una definición que recoge las características esenciales es la de Denzin y Lincoln (2000:4–5, citado en Richards, 2009:149):

“Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to themselves... This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

Dörnyei describe las principales características de la investigación cualitativa de la siguiente manera (2007:38-39):

- Diseño emergente de la investigación cualitativa: se trata de un diseño flexible que puede ser modificado y rediseñado con las nuevas informaciones y detalles que van surgiendo a lo largo del proceso de investigación. Incluso las preguntas de investigación, como en el caso de nuestro estudio, pueden evolucionar o cambiar en el transcurso de la investigación.
- Variedad de la naturaleza de los datos: notas de campo, diarios, documentos oficiales, imágenes, vídeos, etc. La mayoría de ellos suele transformarse en textos para facilitar el análisis, muy a menudo basado en las palabras. Los datos son ricos e incluyen detalles complejos con el objetivo de explicar situaciones complejas y de alcanzar la llamada descripción “densa” (Geertz, 1973).
- Los contextos de estudios son naturales, no manipulados y a los cuales el investigador ha tenido acceso durante un período prolongado, de inmersión o no, para intentar capturar el máximo de detalles. Se hace hincapié en la importancia de la descripción minuciosa del contexto, o la situación en que se desarrolla la investigación y de todo el proceso al ser clave para la comprensión de los fenómenos estudiados.
- Significado desde dentro: la investigación cualitativa se interesa por las perspectivas, experiencias, actitudes o sentimientos de los individuos que son objetivo de estudio.

Intenta comprender los sujetos desde la perspectiva de ellos mismos. La investigación cualitativa concibe los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes.

- El tamaño de la muestra es reducido: dado que las buenas investigaciones cualitativas son laboriosas e intensas se centran en muestras necesariamente pequeñas en comparación con las investigaciones cuantitativas.
- El análisis que se lleva a cabo es fundamentalmente inductivo (no utiliza categorías previas) e interpretativo, lo que significa que los resultados de la investigación derivan de la interpretación subjetiva de los datos. Existen instrumentos estandarizados para los procedimientos analíticos que se emplean de forma limitada y que dependen en última instancia del investigador. Este constituye el principal medio de análisis, por lo que las circunstancias del investigador, sus valores, cultura, edad, etc., forman parte del diseño de investigación. Muchos autores se refieren a la importancia de la figura del investigador, que con sus circunstancias incide en la interpretación de los datos.

4.3.- EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO Y LA APROXIMACIÓN ECOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

The results of education that fall within the purview of standards, evaluations, performance reviews, accountability, and standardized tests are nothing but the shells that we find on the beach. They tell us that the reis life in the ocean, but they do no more than give a hint of its nature and its variety.

Van Lier, 2004.

La etnografía como forma de investigación surge de la antropología, y en particular de los antropólogos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX que tenían el deseo de descubrir culturas que estaban poco contaminadas por las visiones europeas y norteamericanas del mundo y que estaban profundamente influenciadas por una óptica colonial (Goetz y Lecompte, 1988:38). En Estados Unidos los primeros estudios etnográficos se centraron en las comunidades tribales amerindias y culturas extranjeras no industrializadas (véase Harkalu, 2005:179). Etnografía significa, literalmente, descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos (Woods, 1987: 18). En esa época los científicos sociales intentaban establecer leyes en torno al comportamiento humano de forma equivalente a lo que los científicos naturales realizaban en el universo físico. Existía la tendencia a establecer comparaciones y taxonomías entre las sociedades occidentales y las no occidentales. No existía un acuerdo en las bases filosóficas, los objetivos y los métodos de investigación; sin embargo, había bastante acuerdo en que la tarea de la antropología era la descripción de culturas, para lo que era

necesario la inmersión en el terreno. Gracias a la obra de Malinowski, la investigación antropológica empezó a contar con una primera descripción sistemática y técnica del estudio de campo. En los años 20 y 30 nació la escuela de Chicago que usó la metodología etnográfica de forma predominante.

Hoy en día, se considera la etnografía como un modelo general utilizado por los científicos sociales para “construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos” (Goetz y LeCompte, 1988:29). Duranti define la etnografía como “un estilo con el que el investigador establece un diálogo entre diferentes puntos de vista o voces, entre otras, las de las personas que estudian, la del etnógrafo y sus preferencias disciplinarias y teóricas” (1997:128). Implica una concepción misma de la realidad, una visión múltiple de esta con su consiguiente interpretación holística.

Por consiguiente, la etnografía es tanto una colección de procedimientos como una actitud para comprender el comportamiento de las personas -inicialmente de personas en culturas exóticas y más recientemente en otros contextos-; es una manera de posicionarse ante la realidad social y ante el conocimiento de esta realidad múltiple (Van Lier, 1988). El etnógrafo adopta una perspectiva que le permite observar su propia conducta y la de los demás con el fin de comprender el mecanismo de los procesos sociales y sus actores desde dentro.

Geertz (1973) considera que la etnografía no es establecer relaciones en el terreno, seleccionar informadores, escribir un diario o transcribir entrevistas, sino que consiste en un cierto tipo de esfuerzo intelectual, una especulación que se lleva a cabo en términos de “descripción densa”, concepto adoptado de Gilbert Ryle. Pulido (1995) argumenta que la habilidad del observador consiste en saber examinar los diferentes niveles de significación de los que habla Geertz, de tal forma que el análisis lleve a detectar más capas y a realizar más descripciones densas. De este modo se realiza en realidad una interpretación de la misma interpretación que es la base para elaborar modelos teóricos. Como ya hemos anunciado en 2.4.1, Geertz señala que la labor del etnógrafo se asemeja a la del crítico literario:

“Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada.” (1973:24)

El etnógrafo es un mediador cultural que participa en las actividades cotidianas como un miembro más (Duranti, 1997). Según Duranti los etnógrafos deben conciliar dos tradiciones: por un lado la tradición de su disciplina y orientación teórica particular; y, por otro lado, la tradición de las personas investigadas, con sus propios criterios para poder “grasp the native's point of view, his relations to life, to realize *his* vision of *his* world” (Malinowski 1922:25, citado en Duranti 1997:215). Por esa razón, el investigador debe ser capaz de conciliar el dilema del *insider/outsider* entre establecer una cierta distancia con respecto al grupo y a la vez desarrollar

una actitud de empatía con los componentes del grupo.

Muchos autores señalan el rol fundamental del etnógrafo, como principal instrumento de generación y análisis de datos. El carácter descriptivo de esta disciplina es relativo puesto que las observaciones del investigador etnográfico son guiadas siempre por su propia imagen del mundo, la cual determina qué datos son relevantes y cuáles no y cómo interpretarlos. Por ello existe cierto debate sobre la presunta contaminación de la figura del investigador y su bagaje en el estudio, que debería despojarse de toda subjetividad. Holliday (1994:6) argumenta que el juicio y la parcialidad del etnógrafo son inevitables, pero estos deben ser tomados como algo natural, pero a la vez tenidos en cuenta. En los estudios etnográficos de las últimas décadas (como en otros terrenos influenciados por las teorías de la posmodernidad) se reconoce la influencia de la ideología y de la presencia física del investigador (Holliday, 2010:166).

Asimismo se considera fundamental el rol de la palabra, como fuente principal para describir y analizar el comportamiento de un grupo cultural. Por eso, las fuentes teóricas de la investigación se encuentran entre la lingüística interaccionista, la pragmática y el análisis del discurso, de las que ya hemos hablado anteriormente (2.2.2). Estas disciplinas, que se proponen describir de forma detallada y contextualizada el discurso, entendido como una construcción interactiva, dialógica, nos proporcionan instrumentos conceptuales y analíticos muy útiles en el estudio de las palabras de los informantes en las entrevistas y en la observación de las interacciones de clase, como veremos en el apartado del análisis de los datos (4.5).

Los datos deben analizarse de forma minuciosa y reflexiva; y, los métodos empleados por los investigadores deben ser abiertos, variables, complementarios y adaptables a las diferentes situaciones, a veces artísticamente, como defiende Peter Woods (1986,1998). Desde el momento en que el investigador aplica su creatividad para conjugar métodos y estrategias y los adapta a las necesidades del estudio de manera libre y flexible se puede hablar de la dimensión artística. Además, la etnografía es un arte porque tiene que ser especialmente sensible para poder representar el sentido de las experiencias y de la vida de los grupos a quien pretende retratar.

La etnografía ha sufrido críticas por una supuesta falta de rigor (Nunan 1992:53). Desde la investigación experimental se considera la etnografía como un método “cómodo, carente de rigor o, simplemente, a científico” (Goetz y Lecompte, 1988:23). Según los defensores de los métodos positivistas, la etnografía es subjetiva y sus estudios no son replicables. Estos ataques se han ido mitigando en las últimas décadas y cada vez son más numerosos los autores que aceptan su legitimidad científica. Chaudron (1988, citado en Nunan 1992:53) defiende que los investigadores deben poseer el entrenamiento, los recursos y la dedicación necesarios al igual que en la investigación psicométrica. Una buena investigación etnográfica, del mismo modo que cualquier otra investigación, debe ajustarse a las cuestiones planteadas y seguir determinadas reglas. Los datos se categorizan y se tratan de forma sistemática, como veremos más adelante. Como nos señala Ramos (2005:131):

"La investigación cualitativa no pretende ser "objetiva" según el concepto de objetividad con el que operan las ciencias naturales o experimentales. Precisamente uno de los factores más valiosos de este tipo de investigación es que es permeable al bagaje de conocimientos y experiencias del investigador, que tiene que utilizarlo desde el principio del proceso investigativo (localización del contexto) hasta el final (análisis de los datos, discusión de los resultados y establecimiento de conclusiones). Muchas veces, el investigador solo entiende y puede interpretar los datos obtenidos a la luz de los conocimientos, tácitos o no, que él tiene de ese contexto que está estudiando."

Existen además criterios e indicadores para valorar la calidad de una investigación etnográfica, es decir para decidir si ha sido diseñada y ejecutada adecuadamente y si los resultados pueden considerarse legítimos (Cohen y Manion, 2002). Estos criterios son la fiabilidad y la validez, que pueden ser internas y externas.

La fiabilidad (*reliability*) interna tiene que ver con la consistencia de los datos y su análisis. Para lograr esta fiabilidad se recomienda grabar los datos en vídeo o en audio; recurrir a otros investigadores para la revisión del estudio; o usar descriptores que no dependan de la inferencia del investigador. La fiabilidad externa tiene que ver con la medida en que otro investigador puede reproducir y obtener resultados similares. Para aumentar la fiabilidad externa es importante describir detalladamente el proceso de investigación desde la recogida de datos y su análisis a través de constructos explícitos, el contexto de estudio, hasta los sujetos participantes y la figura del investigador (Nunan, 1992). Harkalu (2005:187-189) alerta de que muchas publicaciones carecen de los detalles explícitos sobre la metodología, lo que es problemático ya que a través de estos detalles se evalúa el rigor, la validez y la credibilidad del estudio. Holliday señala que "As in all research, a major area of accountability must be procedure, and when the choices are more open, the procedure must be more transparent so that the scrutineers of the research can assess the appropriateness of the researcher's choices". (2004:732). En nuestro estudio proporcionamos en el siguiente capítulo informaciones pertinentes sobre la investigadora, el proceso de recogida y generación de datos y las formas de análisis.

La validez (*validity*) es el indicador de que un estudio logra investigar lo que se había propuesto estudiar. Tradicionalmente se distingue entre la validez interna y la externa. La primera demuestra que la explicación de un fenómeno concreto puede ser sostenida con exactitud y precisión a través de los datos obtenidos. La validez interna tiene que ver según Hammersley (1992:71, citado en Cohen, Manion y Morrison, 2000:108) con la plausibilidad y credibilidad; la cantidad de pruebas necesarias (cuanto más contunde sea la afirmación que llevamos a cabo, más pruebas serán necesarias); y la claridad de las afirmaciones de la investigación (generación de teoría, definición, descripción, etc.). La validación interna se garantiza además con la reducción de los efectos del observador tomando el tiempo necesario para que este sea dado por sentado en el contexto; y también con la reunión de información que le hace posible eliminar otras explicaciones alternativas (Cohen, Manion y Morrison, 2000:108). Aunque la investigación etnográfica reconoce los cambios que se producen a lo largo del tiempo o del

proceso de investigación, es importante plantearse si estos pueden afectar o bien desgastar a los participantes, afectando a nuestros resultados. Además, la selección de los participantes debe ser imparcial.

En cuanto a la validez externa, la cuestión de la generalización de los resultados sigue siendo uno de los aspectos más debatidos y que sigue inspirando mayores reticencias y críticas. Mientras que la investigación cuantitativa tiene como objetivo esencial la generalización, los estudios etnográficos se dirigen a la “particularización” (Van Lier, 2004). En la investigación cualitativa la generalización se entiende en términos de nivel de comparación y transferibilidad. Se sugiere que es posible identificar los rasgos típicos de una situación, los cuales pueden ser transferidos o comparados en otros contextos o culturas a través de la descripción transparente, detallada y profunda, en definitiva, “densa” (Geertz, 1973) de modo que otros investigadores puedan decidir en qué medida los resultados pueden compararse (Cohen, Manion y Morrison, 2000:108).

También es aconsejable comprobar si estamos ante un fenómeno exclusivo de un grupo concreto; además es preciso tener en cuenta si los grupos comparten los mismos constructos. Esto tiene que ver con la validez de los constructos (*Construct validity*) según la cual es necesario definir de forma precisa los constructos con los que trabajamos para que sean claros para el público.

Como indican Cohen, Manion y Morrison (2000), recientemente la validez ha tomado otras formas. En la investigación cualitativa se apunta a la honestidad, la profundidad, la riqueza de los datos, el alcance de la triangulación, el acercamiento a los participantes; y la imparcialidad del investigador. Estos mismos autores se refieren a otras nociones más convenientes en la investigación cualitativa o etnográfica como la "autenticidad" (Guba y Lincoln, 1989, citadoS en Cohen, Manion y Morrison, 2000:106) o la “comprensión” (Maxwell, 1990, citado en *sic*.).

De forma congruente con la investigación etnográfica que entiende el comportamiento como algo complejo, único y socialmente situado, nuestro estudio se orienta a la validez ecológica o la “particularización”, es decir, la recontextualización y adaptación de los resultados en otros lugares (Van Lier, 2004:218). Consideramos que cada estudio es único y es así como se consigue la validez de este. Es un método válido para describir lo que ocurre en las relaciones sociales, de una manera ecológica, insistiendo en la singularidad de los participantes. El estudio etnográfico pretende proporcionar un retrato riguroso de las situaciones sociales en sus propios términos y en su contexto natural. Para ello es importante recoger el máximo posible de detalles, características y factores de una situación determinada como hemos indicado antes (Cohen, Manion y Morrison, 2000:110).

Por otro lado, otro aspecto que atañe particularmente a nuestro estudio es la cuestión que plantea Harkalau (2005) sobre la delimitación de las investigaciones etnográficas a los países europeos o norteamericanos, particularmente a los países anglófonos y a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Si bien van aumentando los estudios en otros contextos, como hemos visto en el apartado 2.5.2 , nuestro deseo con esta investigación es ampliar el

conocimiento sobre contextos en que se enseña el español.

El modelo etnográfico de investigación, “desarrollado laboriosamente por generaciones de antropólogos, ha podido ser provechosamente adaptado a otras ciencias sociales y aplicadas” (Goetz y Lecompte, 1988:55). Empieza a aplicarse en el terreno de la educación hacia los años 70 con éxito (Tusón, 1995), así como en otros ámbitos como la geografía, la psicología social, los estudios culturales, las ciencias de la salud, etc. Las aulas y los colegios se adaptan bien a la investigación etnográfica, aunque las diferencias de ámbito y de enfoque hacen necesarias ciertas adaptaciones (Erikson, 1973, citado en Wilcox, 1982). Cronológicamente, las bases de esta relación se engendran en la Conferencia de Standford (1954) donde Splinder reúne a antropólogos y a educadores. Pulido (1995) resume las ideas básicas que se debatieron en esta reunión: en primer lugar, se llama la atención sobre la necesidad de tomar en cuenta el contexto sociocultural en el proceso educativo; se apunta también a la necesidad de encontrar un marco teórico que articule la teoría antropológica y la educativa (donde se incluye el debate de la posibilidad de que la investigación contribuya al cambio pedagógico, a la mejora de estrategias de intervención o la adopción de orientaciones políticas de los etnógrafos); en tercer lugar, se refieren a la relación de la educación con fases culturales definidas del ciclo natural; por fin, se discute sobre el papel de la antropología en el desarrollo de la educación intercultural.

Para Goetz y Lecompte la etnografía educativa tiene como objetivo obtener datos “descriptivos de los contextos y creencias de los participantes de los escenarios educativos” (1988:41). Según Cambra, la etnografía educativa tiene como propósito comprender lo que pasa en el aula teniendo en cuenta los implicados en este ámbito con el objetivo de que los datos y los resultados cambien las concepciones de la didáctica de los actores del aula:

“Cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités: recueillir des données et des résultats qui changent nos conceptions de l’acte didactique, celles des autres enseignants et de tous les impliqués dans ce domaine de connaissance qu’est la didactique des langues. Une recherche, donc, qui ne se fait pas le dos tourné au professeur, mais qui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l’acte didactique.” (2003:13).

Siguiendo esta misma autora, la investigación empírica en el aula persigue básicamente tres objetivos: en primer lugar, analizar el discurso educativo para comprender el proceso de interacción en el cual se basa la construcción de significados y saberes compartidos; en segundo lugar, explorar el discurso producido que revela la adquisición de los aprendices; por último, descubrir las manifestaciones de las voluntades subyacentes de los participantes que derivan del sistema de representaciones (Cabra, 2003:15).

Por lo tanto, la etnografía educativa intenta revelar las capas subyacentes, los espacios opacos (la “caja negra” como ilustra la metáfora de la que sirve Long, 1983), no solo los comportamientos, interacciones y lo que es observable, sino también, y sobre todo, los saberes

tácitos, los sistemas de creencias que rigen las formas de hacer, rituales y expectativas de los participantes, que constituyen una cultura particular. La etnografía es un enfoque por el que optan investigadores que se preocupan por la adaptación curricular y metodológica en diferentes contextos socioculturales y que necesitan una exploración profunda, como hemos visto en el apartado 2.5.2.

Una etnografía es básicamente una interpretación sociocultural de los datos (Meriman 1988:23, citado en Pulido, 1995:15). No obstante, la investigación en educación no se contenta con la simple descripción, sino que se interesa también por encontrar posibilidades de transformación e innovación (Cambra, 2003:15). La etnografía constituiría una forma de establecer el estado de la práctica educativa en un proceso de investigación-acción (Burns, 2005; Nunan, 1996; Van Lier, 1988).

El enfoque etnográfico recoge la distinción entre el enfoque ético (*etic*) y émico (*emic*) en la investigación (Bailey and Nunan, 1996: 3–4; Tudor, 2003:7; Van Lier, 1988:16-17; Van Lier, 2004:195). Esta oposición epistemológica fue introducida por Pike (1964) para la investigación etnográfica a partir de la distinción entre *phonetic/phonemic* para los significados culturales (véase Dewaele, 2009:163). El enfoque ético, que ha sido el dominante en la investigación de la enseñanza de lengua, adopta un punto de vista exterior y se guía por principios generales y fenómenos verificables objetivamente y representaría lo que se llama el pensamiento positivista. Este enfoque impondría categorías definidas preestablecidas y relativamente estables, con el peligro de no representar el sujeto de estudio en su totalidad. Por otro lado, la dimensión émica hace hincapié en las perspectivas y percepciones de los participantes y en cómo estos perciben la situación en la que se sitúan para poder comprender el fenómeno determinado. Requiere que los constructos y las nociones analíticas usadas en la investigación sean compatibles con la de los implicados en el contexto estudiado. Watson-Gegeo (1988:579, citado en Bailey y Nunan, 1996:3) expresa la diferencia de la siguiente manera:

“the emic or culturally specific framework used by the members of a society/culture for interpreting and assigning meaning to experiences differs in various ways from the researcher’s ontological or interpretative framework (an etic framework).”

Van Lier concluye (2004:195) que lo ideal es que las herramientas de carácter ético y la sensibilidad de la perspectiva émica se den la mano en la investigación ecológica. Watson-Gegeo (1988:581-582, citado en Dewaele, 2009:164) también defiende que ambas perspectivas son complementarias: “a carefully done emic analysis precedes and forms the basis for etic extensions that allow for cross-cultural or cross-setting comparisons”. Pueden usarse tanto métodos cuantitativos como cualitativos, dependiendo de lo que sea relevante para contestar las preguntas de investigación.

Podemos sintetizar las características de la etnografía educativa en varios puntos, basándonos en autores como Calderón (2013), Cambra (2003), Cambra y Fons (2006), Dörnyei (2007), Harkalı (2005), Pulido (1995), Ramos (2005), Tusón (1995), Van Lier (1988), Wilcox, (1982):

- Es generativa: se interesa en generar datos más que en verificar hipótesis (Dörnyei, 2007).
- Es de naturaleza emergente: los puntos destacables de la investigación irán desarrollándose o “emergiendo” *in situ*, a través del contacto con los participantes que se lleva a cabo en el trabajo de campo y los datos obtenidos.
- Se basa en datos empíricos para profundizar en hechos cotidianos del grupo social y cultural que constituye la clase, en sus diferentes capas de significación, con las dimensiones afectivas y sociales.
- Es holística: pretende construir descripciones globales en su contexto y en conexión con la cultura de fenómenos complejos.
- Es émica: se analizan los datos desde el punto de vista de los actores, tanto profesores como alumnos. Se centra en el significado de los participantes, particularmente en el profesor, como agente fundamental del desarrollo curricular y como protagonista de la actuación comunicativa
- Se valora la “voz” del profesor (Woods, 1998:151) cuyas interpretaciones subjetivas se consideran altamente relevantes ya que se convierten en el instrumento principal para explorar los mecanismos complejos que se ponen en marcha en el microcosmos del aula.
- Se trabaja en estrecha colaboración con los implicados en el aula, ya que están particularmente afectados por los resultados. La investigación puede potencialmente contribuir al desarrollo profesional del profesor o al aprendizaje de los alumnos.
- Para captar y comprender las sutilidades de las percepciones de los participantes es necesario una inmersión prolongada del investigador en la cultura de aprendizaje (Wilcox, 1982), observando a los implicados y recogiendo datos. Así, se recomienda un mínimo de 6 o 12 meses para alcanzar este vínculo necesario (Dörnyei, 2007:131).
- Tienen en cuenta los aspectos macro del contexto que influyen y se reflejan en las acciones e interacciones de los participantes.
- Su objetivo es describir con « fineza » e interpretar las acciones y las interacciones de los aprendices y los enseñantes con el fin de proporcionar modelos explicativos (Calderón, 2013). No intenta reducir la realidad a variables.
- Es un proceso constructivo no lineal que emplea múltiples técnicas (Ramos, 2005).
- La investigación no se orienta a la generalización de los resultados, sino que sus aportaciones componen un retrato rico y denso de las culturas de clase. La observación participante y la interpretación son subjetivas, pero a partir de la intersubjetividad y la trasferibilidad de los resultados entre situaciones similares se puede alcanzar la validez.
- La etnografía permite ver el aula desde una perspectiva intercultural (Tusón, 1995) y se suma al propósito de desarrollar la educación intercultural (Pulido, 1995).

Las características de la investigación etnográfica se asocian en muchos sentidos con una perspectiva ecológica de la investigación de la educación lingüística, que hace especial hincapié en el carácter complejo de los fenómenos educativos dado el gran número de variables que operan en ellos de forma simultánea y los considera como prácticas localmente situadas y únicas. Según Tudor (2003), la enseñanza en el aula implica algo más que la realización de

preceptos teóricos: es mucho más complejo y en cierto sentido “desordenado” (*messy*, término que usa Freeman, 1996). Tudor señala que muchos actores implicados en la educación no son suficientemente conscientes de esa complejidad, especialmente las autoridades políticas, las instituciones educativas o administrativas, las familias o clientes, etc.

El enfoque ecológico se asocia con la teoría del caos o de la complejidad, y de los sistemas complejos. Estas teorías se han ido desarrollando a partir de los años 90 en las ciencias físicas o biológicas y se han ido adaptando en otras disciplinas para explicar el comportamiento humano, como las ciencias económicas o sociales, cuando se centran en fenómenos dinámicos de cambio. La teoría del caos tiene como objeto de estudio los sistemas complejos que emergen a partir de la interacción de sus componentes. Estos sistemas suelen ser heterogéneos, dinámicos, no lineales y van evolucionando a lo largo del tiempo y de forma discontinua (Larsen-Freeman y Cameron, 2008:200). Acepta la complejidad de las situaciones educativas, por lo que no se contenta en dar explicaciones simples a fenómenos complejos (Larsen-Freeman, 1997). Esta conciencia no garantiza soluciones claras o sin ambigüedades ni caminos claros de acción. No obstante puede dirigir las energías en la buena dirección, que sería el primer paso hacia respuestas apropiadas y “sostenibles”. Como nos indica Tudor:

“It is unlikely that this endeavour will yield neat solutions. It does, however, open the door to a better understanding of the uniqueness of each teaching situation and, thereby, to the development of an approach to teaching which is locally relevant and meaningful by virtue of it being rooted in local realities” (2003:10).

4.4.- INSTRUMENTOS DE GENERACIÓN DE DATOS

Among scientists are collectors, classifiers, and compulsive tidiers-up; many are detectives by temperament and many are explorers; some are artists and others artisans. There are poet-scientists and philosopher-scientists and even a few mystics.

Peter Brian Medawar (1967)

La investigación etnográfica se interesa ante todo por los datos empíricos generados en contextos naturales y emplea una multiplicidad de instrumentos y perspectivas para lograr sus

objetivos (Cabra 2003:97). La etnografía se caracteriza por el carácter “fluido y abierto del proceso mediante el cual se seleccionan y construyen en ella los métodos de recogida de datos” (Goetz y Lecompte, 1988:124). Las estrategias más empleadas en la etnografía son la observación, notas de campo, las entrevistas, los diarios y los instrumentos diseñados por el mismo investigador. En el campo específico de la educación, la etnografía recurre, asimismo, a notas de reuniones, actas, libros de texto, informes, currículos o cualquier tipo de material relevante para el tema estudiado (Wilcox, 1982).

En nuestra investigación hemos optado por la entrevista como técnica para generar datos subjetivos sobre la cognición de los profesores en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje y a la observación de clases para ver la consistencia de las opiniones con las prácticas docentes. Estos dos procedimientos cualitativos se complementan para adaptarse a nuestros objetivos de investigación de poner en relación las declaraciones de los profesores con sus actuaciones. Como indica Calderón (2013:179) haciendo referencia a Palou (2002:109) y Díaz de Rada y Velasco (1997) es necesario poner en relación los discursos de las personas con sus actuaciones en el aula, que constituyen en realidad otro discurso. Tanto la entrevista como la observación generan dos tipos de informaciones y de discursos que consideramos imprescindibles para este estudio. Cabra señala en un artículo (1992:337) que los estudios basados en datos observacionales se suelen combinar con la utilización de otros datos que puedan informarnos de los aspectos no visibles directamente, como la entrevista, empleada en nuestro estudio; o también otras técnicas como la estimulación de la memoria, diarios de aprendices, etc. Borg (2003) corrobora que este diálogo entre datos de diversas procedencias es fundamental en el estudio de creencias ya que las personas no siempre dicen lo que piensan o pueden hacer cosas que no coinciden con sus propias creencias.

En los siguientes apartados describimos cómo concebimos la entrevista y la observación del aula como forma de generación de los datos y justificamos su uso en esta investigación.

4.4.1.- La entrevista

If you want to know how people understand their world and their life, why not talk with them?

Steinar Kvale (1996)

Una de las principales dificultades del estudio del pensamiento de los profesores es el hecho de que se trata de dimensiones que no se pueden observar a simple vista (*unobservable cognitive dimension of teaching*, Borg, 2003:81). Freeman habla también de *the hidden side* (Freeman, 2002:1, citado en Ramos 2005: 19). Algunos autores lo ilustran con la metáfora del iceberg: solo

podemos observar una pequeña parte de la superficie, mientras que el resto se oculta bajo el mar. Pese a que el pensamiento de los profesores no es fácilmente observable, tiene un gran impacto en la práctica docente. Para poder indagar en las creencias de los profesores, las investigaciones se basan principalmente en las declaraciones a través de entrevistas, diarios, autobiografías, estimulación del recuerdo o planificación en voz alta (Ballesteros 2000:26). En este estudio optamos por la entrevista como instrumento de generación de las opiniones, valores, actitudes, sentimientos, etc. de los profesores de español en Gabón sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

La entrevista es una técnica de investigación muy empleada y que cuenta con una larga tradición en la investigación educativa (Del Rincón *et al.* 1995:307; Dörnyei, 2007:134). Muchos estudios de investigación cualitativa utilizan esta técnica en algún momento del proceso de investigación o bien como forma esencial de generar datos (Mason 1996:35). La entrevista constituye un “método de recogida de datos muy abierto, que permite una interacción extremadamente rica entre entrevistado y entrevistador, de forma que no solo es posible analizar lo que se dice, sino, muy importante también, cómo se dice, pudiendo deducir y describir con detalle el posicionamiento del entrevistado ante los temas planteados”. (Ramos, 2005:157).

La entrevista nos permite acceder y comprender el punto de vista de las personas. No podemos observar aspectos como comportamientos del pasado o cómo las personas confieren significado a la realidad (Patton, 1990:278), por esa razón se recurre a las entrevistas como medio para conocer los sentimientos, los pensamientos, las actitudes o las intenciones de las personas que son difícilmente observables, de tal modo que constituyen un complemento de la observación participante (Colás y Buendía 1994:260). Como desventaja, la bibliografía señala que los informantes pueden decir cosas diferentes según la situación o según el interlocutor o decir cosas que no piensan realmente (Taylor y Bogdan, 1984, citados en Merino Jular, 2012:182). Kvale señala:

“En una conversación de entrevista, el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social.” (2008).

Una entrevista es literalmente una visión-entre, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común.” (Kvale, 2008). En la investigación con entrevistas, estas construyen conocimiento a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2008). Como argumentan Cambra *et al.* (2000: 30), por un lado el entrevistado transmite una serie de informaciones junto a elementos subjetivos; y, por otro lado, el entrevistador construye durante la entrevista y con posterioridad un significado más objetivo. A esta conversación se le añade también una finalidad, se trata de una “conversación con un propósito”, como sostiene Burgess (1988, citado en Ballesteros, 2000:36). En consecuencia, siguiendo a Peter Woods podemos hablar de: “conversaciones o discusiones, lo que indica

mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados." (1986:82). Podemos definir la entrevista como:

"un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas" (Cannell y Khan 1968, citado en Cohen y Manion 2002: 378)

Kvale (1996) también define la entrevista como acto de comunicación, que se construye mutuamente entre el entrevistador y el entrevistado a través de un diálogo. Según este mismo en otra obra de referencia:

"La entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinado por un parte: el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en un interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. La entrevista de investigación cualitativa es un lugar donde se construye conocimiento." (2008).

Una de las clasificaciones más usuales tiene que ver esencialmente con la mayor o menor determinación previa de las preguntas. Cohen y Manion (2002) distinguen entre la entrevista estructurada, la entrevista no estructurada, la entrevista no directiva y la entrevista dirigida (1989:379). Colás y Buendía (1994) distinguen tres modalidades: la entrevista basada en una conversación informal o entrevista no directiva; la basada en directrices o entrevista focalizada; y, la estandarizada. Patton (1990:280) clasifica la entrevista cualitativa en: la conversación informal (basada en la generación espontánea de las preguntas); la entrevista con un guion previo de temas generales sobre los que se desea investigar; la entrevista estandarizada con una serie de preguntas abiertas formuladas de la misma manera y en la misma secuencia, apropiada sobre todo cuando se realizan un gran número de entrevistas. La entrevista estructurada adopta un formato estandarizado que permite poca flexibilidad y una riqueza de las respuestas más limitada. Se trata prácticamente de un cuestionario administrado de forma oral (Dörnyei, 2007:135). En el otro extremo, la entrevista no estructurada permite el máximo de flexibilidad y puede llevar por caminos impredecibles. El objetivo es crear una atmósfera relajada para que el entrevistado se exprese de forma espontánea y revele más que en contextos formales. Este tipo de entrevista es apropiada cuando el estudio se dirige a la comprensión profunda de un fenómeno determinado (Dörnyei, 2007:136). En muchas investigaciones en lingüística aplicada se opta por la entrevista semiestructurada. En este tipo de entrevista se realiza mediante un guion con preguntas de respuesta abierta y se deja un margen de flexibilidad para ir adaptando las preguntas y su orden en el transcurso de la entrevista. En nuestra investigación realizamos entrevistas semiestructuradas, un punto medio entre la entrevista estructurada y la no estructurada, porque nos parece el instrumento

adecuado para generar datos sobre el pensamiento de los profesores acerca de los puntos de vista que son relevantes para los propios docentes en torno a los aspectos que nos proponemos indagar en este estudio.

En cuanto al tipo de preguntas, Patton (1990:290-292) establece seis categorías de preguntas según el contenido: preguntas sobre experiencias y comportamientos; preguntas sobre opiniones y valores; preguntas sobre sentimientos en que se descubre cómo los entrevistados responden emocionalmente a sus opiniones o experiencias; preguntas sobre conocimientos para descubrir lo que saben sobre el mundo; preguntas sobre los sentidos en que los informantes revelan qué sienten y cómo se sienten (cómo ven, oyen, tocan, etc.); preguntas demográficas o de bagaje personal. En nuestro guion incluimos preguntas abiertas para que los profesores se expresen de forma espontánea sobre sus creencias y actitudes. Formulamos diferentes tipos de preguntas con el objetivo de obtener una variedad discursiva en la interacción (Kvale, 1996; Ramos, 2005). Fueron frecuentes las de identificación (conocimientos, opiniones); de confirmación o aclaración; o de consistencia para comprobar la coherencia de las respuestas de los profesores colaboradores.

La calidad de las entrevistas requiere oficio y experiencia del entrevistador, así como conocimiento del contexto y sobre lo que se está preguntando (Kvale, 1996, 2008). La bibliografía sobre recomendaciones para la realización de entrevistas es abundante y en ella pueden encontrarse contradicciones. Hemos tenido en cuenta las sugerencias y orientaciones prácticas que abarcan los diferentes aspectos y fases de la entrevista. En nuestro estudio han sido de utilidad obras como las de Woods, 1986, Cohen y Manion, 2002, Patton, 1990, Kvale, 1996, 2008 y Dörnyei, 2007. Nos han parecido relevantes las orientaciones de Kvale (1996, 2008) quien destaca la figura del entrevistador como instrumento clave de una investigación con entrevistas. Algunas habilidades importantes del entrevistador señaladas por este autor son tener buenas destrezas de conversación, saber tomar decisiones sobre qué preguntar y cómo, en qué aspectos profundizar o no, tener intuición sobre las buenas historias y poder ayudar a los entrevistados a desarrollar sus narraciones. Este mismo autor añade otras habilidades importantes como la de estar informado, ser claro, ser cortés, ser sensible, ser abierto, ser capaz de guiar, ser crítico, tener buena memoria y capacidad de interpretar.

Kvale (2008) destaca algunos criterios de calidad para una entrevista: la cantidad de respuestas espontáneas, ricas, específicas y pertinentes del entrevistado; cuánto más largas sean las respuestas del entrevistado y más cortas las preguntas, mejor; el grado en que el entrevistador profundiza en los significados de los aspectos pertinentes de las respuestas y los clarifica; la entrevista se interpreta en gran medida durante la propia entrevista; el entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del sujeto en el curso de la entrevista; la entrevista informa por sí misma, es una historia independiente que apenas requiere explicaciones adicionales. Siguiendo estos criterios se pueden producir conocimientos ricos.

Las entrevistas realizadas para las memorias de máster mencionadas (Caro 2010, 2011) me permitieron familiarizarme con esta técnica de investigación. He podido comprobar la necesidad de crear un clima de confianza y naturalidad entre los interlocutores para fomentar que el

entrevistado hable de sí mismo, sin que el entrevistador influya o dirija las respuestas de la persona que entrevistamos. La relación entre entrevistador y el entrevistado debe trascender la investigación y crear un auténtico vínculo de amistad y de relación de solidaridad. El entrevistador no es un ser ajeno que investiga desde una posición jerárquica, sino que se crea una confianza mutua que permite a los informantes expresarse con toda libertad y sin sentirse evaluadas o juzgadas (Woods 1986:78). Asimismo, he intentado desarrollar las habilidades que se señalan en la bibliografía apuntadas anteriormente.

Kvale también se refiere a las características del “buen entrevistado” que contribuyen a la calidad de la entrevista:

“Good interviewees are cooperative and well motivated, they are eloquent and knowledgeable. They are truthful and consistent, they give concise and precise answers to the interviewer's questions, they provide coherent accounts and do not continually contradict themselves, they stick to the interview topic and do not repeatedly wander off. Good subjects can give long and lively descriptions of their life situation, they tell capturing stories well suited for reporting”. (Kvale, 1996: 146).

Otro aspecto que se destaca en la bibliografía consultada son los aspectos éticos de las entrevistas que atraviesan el proceso entero de una investigación. En primer lugar, es fundamental conseguir el consentimiento informado de los entrevistados. En nuestra investigación informamos que el objetivo de nuestra investigación era la realización de una tesis doctoral sobre la enseñanza del español en Gabón. Es además obligatorio preservar el anonimato de los entrevistados.

Las conversaciones mantenidas fueron cuidadosamente planificadas. Finalmente se retuvo el siguiente guion de preguntas dividido en diferentes áreas de interés:

CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE/ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN

- ¿Qué es para ti lo más importante en la enseñanza del español como lengua extranjera?
- ¿Qué es lo más útil para ti para aprender una lengua?, ¿crees que todas las metodologías dan el mismo resultado?
- ¿Qué es para ti la comunicación?, ¿qué haces en tus clases para que los alumnos aprendan a comunicar?
- ¿Cómo son tus clases de español?, ¿haces siempre lo mismo o te gusta variar?
- ¿Es muy importante para ti la gramática?, ¿y el vocabulario?, ¿a qué dedicas más tiempo?
- ¿Qué opinas sobre la metodología del análisis del texto?

- ¿Cómo seleccionas los textos que vas a trabajar en clase?, ¿qué criterios utilizas?
- ¿Qué preparas antes de llegar a clase?, ¿planificas la pizarra?, ¿preparas lo que vas a decir?

EL ROL DEL PROFESOR/ALUMNO

- ¿Cuál es para ti la función del profesor?
- ¿Cuál es para ti el buen alumno de idiomas?, ¿cuándo crees que un alumno tiene un buen nivel de español?
- ¿Qué relación estableces con los alumnos?
- ¿Crees que el trabajo en grupo o en parejas puede ser útil para aprender una lengua extranjera?, ¿haces actividades en grupo?

INTERACCIONES

- ¿En qué momento de la clase hablan tus alumnos? ¿Cómo interactúan tus alumnos en clase?, ¿pueden hablar mucho tiempo en español?
- ¿Crees que la participación es importante para el aprendizaje de una lengua?
- ¿Crees que interactúan suficientemente en las clases de español?, ¿crees que participa la totalidad de la clase o bien siempre participan los mismos?, ¿crees que los que no participan pueden mejorar el español?
- ¿Crees que otro tipo de dinámicas podría hacer practicar más a los alumnos en español?

INNOVACIONES

- ¿Qué opinas sobre la metodología que preconiza el ministerio y el IPN?, ¿es obligatorio o bien te sientes libre de hacer cosas diferentes?, ¿qué te gustaría cambiar y no puedes?, ¿qué te parece interesante de esta metodología?, ¿crees que está adaptado al contexto gabonés?
- ¿En la formación recibida para ser profesor (en la ENS por ejemplo o en España) has recibido información sobre el enfoque comunicativo y el MCRE?, ¿crees que se podría adaptar a la enseñanza del español en Gabón?

CULTURA E INTERCULTURALIDAD

- ¿Qué papel concedes a la cultura en tus clases?, ¿qué haces para enseñar la cultura?
- ¿crees que necesitamos conocimientos culturales para comunicarnos adecuadamente?, ¿qué tipo de cultura te parece más importante para la clase de lengua extranjera?
- ¿Cómo enseñas la cultura española en clase?, ¿haces actividades específicamente culturales?
- ¿Qué temas te interesan más de la cultura hispánica?, ¿a qué dedicas más tiempo?, ¿qué les interesa más a los alumnos?
- ¿Qué opinas sobre la introducción de contenidos de Guinea Ecuatorial en las clases de español?

- ¿Qué opinas del contenido cultural que hay en los libros que encontramos en Gabón?
- ¿Crees que el aprendizaje de una nueva lengua y una nueva cultura aumenta la sensibilidad de los alumnos hacia las culturas extranjeras?
- ¿Crees que debería enseñarse más la comprensión intercultural hacia las otras culturas?, ¿se debería enseñar más hacia la empatía, la sensibilidad y respeto hacia las otras culturas?
- ¿Qué piensas sobre la interculturalidad?, ¿es algo nuevo para ti?, ¿piensas que es algo importante crear un diálogo intercultural?, ¿crees que es algo interesante para Gabón?

Las preguntas y su orden se fueron adaptando en el transcurso de la entrevista si aparecía un tema concreto de modo espontáneo. En algunas ocasiones se reformularon las preguntas o se hicieron las aclaraciones pertinentes. Por lo tanto, se trata de entrevistas flexibles, dinámicas y reflexivas que se van construyendo con la interacción de los dos interlocutores. Como indica Nunan (1992:149) el entrevistador tiene una idea general de donde quiere dirigirse, pero no empieza la entrevista con una lista predeterminada de preguntas.

4.4.2.-Las observaciones de clase

Como hemos indicado, la clase es un lugar físico, simbólico y socialmente construido en el espacio y el tiempo (Breen, 2001; Van Lier, 1988, 2004). También destaca el carácter fundamentalmente cerrado del aula, al que tienen acceso solo el profesor, los alumnos y en ciertas ocasiones individuos relacionados con la administración. Esto dificulta el acceso del investigador en el aula y es a menudo percibido como una persona ajena que se inmiscuye a semejanza de un inspector y que es indiferente a sus problemas. Constituye, asimismo, un espacio a la vez público y privado.

Es evidente que observar es una de las actividades básicas del ser humano que le permite desde la más baja edad aprender y comprender lo que nos rodea. Pérez Serrano (1994) distingue entre “mirar” como calidad innata de los seres humanos, y “observar” con un fin determinado para lo que se requiere de esquemas de trabajo para captar aspectos y manifestaciones específicas de lo que queremos estudiar. Según Cambra, el investigador de orientación etnográfica que quiere descubrir lo que pasa en el aula debe aprender a observar, a sentir y a escuchar en el medio de inmersión de la clase, tal como se desarrolla de forma natural (2003:49). Cuando nos adentramos en el mundo complejo del aula son necesarias además una serie de actitudes como la de respetar al aula como contexto social y como una fuente de informaciones de gran valor o la voluntad de conocer mejor lo que tiene lugar en ese

medio (Cambra, 1992:349).

Según, Molina y Rué (1988, citados en Cambra 1992) la observación es un método de análisis de la realidad que emplea la mirada atenta de los fenómenos, las acciones, los procesos, las situaciones y las dinámicas en el contexto en que se desarrollan habitualmente. Allwright (1988) define la observación como un procedimiento que permite registrar los acontecimientos del aula de modo que puedan ser estudiados. Se trata, así pues, de un medio para alcanzar unos objetivos de investigación. Patton (1990:202-203) indica que los datos procedentes de la observación permiten al investigador entender la situación que está siendo descrita.

Como resume Calderón (2013:183-185), las primeras investigaciones basadas en las observaciones de clase se iniciaron en Estados Unidos en los años 20 y 30 y tenían como objeto estudiar la eficacia y el discurso del profesor. Más tarde, en los años 50, se inicia la observación del aula como parte de la formación de los docentes con el objetivo de mejorar la actuación de estos mediante instrumentos de evaluación. En los años 70 aparecen una serie de planes de observación estandarizados como los de Flanders *Interaction Analysis Categories* (Fiac) (1970, citada en Calderón, 2013:183). En el ámbito de la enseñanza de lenguas, Moskowitz adapta el famoso esquema anterior para su uso en el terreno de las lenguas segundas con un protocolo llamado *Flint (Foreign Language Interaction Analysis)*, recogido en Chaudron, 1988 y Allwright y Bailey 1991, como nos indica Dörnyei (2007:181). Más tarde aparece *FOCUS (Foci for observing Communications Used in Settings)* de Fanselow (1977) que tiene como objetivo observar los actos comunicativos del aula; o el influyente *COLT (Communication Orientation of Language Teaching)* de Spada y Fröhlich (1985, citado en Dörnyei, 2007:181), que tiene la intención de diferenciar las clases comunicativas de lengua de las no comunicativas, las centradas en el profesor o en la forma. Inspirados en este último Guilloteaux y Dörnyei crearon *MOLT (Motivation Orientation in Language Teaching)* centrado en la motivación de las prácticas y comportamientos de profesores y alumnos en el aula de idiomas.

Como hemos dicho, la investigación etnográfica se basa en datos empíricos tomados en contextos naturales. La observación nos proporciona informaciones directas y no de segunda mano (Dörnyei, 2007:178). Como indica Patton: "The researcher is given the opportunity to look at what is taking place *in situ* rather than at second hand" (1990:203-5). La observación constituye un procedimiento de recogida de datos central y uno de los más comunes en la investigación etnográfica. En el terreno educativo, este método de recogida de datos resulta especialmente interesante para explorar las diferentes dinámicas de la clase donde se producen procesos orientados al aprendizaje (Cambra 2003:97).

Como resaltan Patton (1990:202-205) y Cohen, Manion y Morrison (2000:305), las ventajas de las observaciones del aula son: en primer lugar, el investigador puede entender el contexto en que tienen lugar los programas de enseñanza; permite al investigador ser inductivo y abierto; observar rutinas que pueden ser inconscientes; hace posible descubrir aspectos de los cuales los hablantes no quieren hablar; da la posibilidad de ir más allá de los datos basados en percepciones como las entrevistas de creencias; y, por último, permite generar conocimiento personal y experiencia directa sobre los fenómenos observados.

Dörnyei (2007:185) señala además que los datos procedentes de las observaciones son útiles cuando trabajamos con participantes que tienen recursos verbales pobres. En cambio, según Dörnyei (2007:185) un aspecto negativo es que los fenómenos observables del aula son solo una parte de los procesos y variables que se investigan, ya que una parte es mental y por tanto no observable. Otro punto débil es que registrar unos hechos no significa que podamos comprender las razones por las cuales estos tienen lugar. Ellis (1990:254, citado en Cambra, 1992:337) manifiesta la importancia de complementar los datos observacionales con otro tipo de datos: "Quan el estudis no tenen un component observacional, pateixen el mateix problema d'interpretació que vam veure en la recerca experimental durant els anys seixanta. Pero sembla també que les dades observacionals no sempre s'espera que siguin suficients per si soles."

Las formas de observación del aula se suelen diferenciar en dos dicotomías: por una parte, la observación participante y la observación no participante; por otra parte, la observación estructurada y la no estructurada.

En la observación participante el investigador se convierte en un miembro más del grupo, formando parte en todas las actividades, y constituye el método de investigación por excelencia de los estudios etnográficos. En las investigaciones del aula se suele recurrir a la observación no participante en que el investigador intenta inmiscuirse lo menos posible, sentándose en el fondo del aula con o sin medios para grabar (Ballesteros, 2000:57; Dörnyei, 2007:179). No obstante, bastantes autores sostienen que es imposible evitar un mínimo de interacción o implicación con los participantes y los investigadores adquieren cierto rol o estatuto (Goetz y Lecompte, 1988:153). Dörnyei también argumenta que esta distinción puede resultar reductora y que los investigadores suelen situarse en algún lugar entre estos extremos. Sostiene (siguiendo a Morse y Richards, 2002) que ningún observador es del todo participante y que es imposible observar una situación no experimental sin algún tipo de participación.

En nuestra investigación hemos optado por la observación no participante, al no ser la investigadora una persona directamente implicada en las clases analizadas. Es necesario plantearse, pues, el grado de intrusión del investigador, lo que Labov (1969) llamó la "paradoja del observador". El investigador es un elemento ajeno a la situación que se estudia, y por lo tanto no sabemos cómo sería la misma situación sin la presencia del observador. Otro inconveniente de la observación participante es el peligro de la "nativización" del observador. No obstante, no se trata de una persona totalmente ajena en el contexto, dado mi trabajo en la Escuela Normal Superior y mi implicación en las actividades de apoyo que se solían organizar en el seno de la Embajada. Además, los profesores colaboradores han aprovechado mi presencia en sus clases para entablar una conversación con los alumnos al final de la clase como forma para practicar el español y despertar el interés y la motivación de los alumnos (tal como los mismos profesores argumentaron). Este tiempo para el intercambio con los alumnos pudo afectar al desarrollo de la sesión sobre todo en lo que concierne a la duración. Aunque aparentemente nuestra presencia tuvo poco incidencia en el desarrollo de la clase, el comportamiento de los alumnos y del profesor, tal y como así nos lo confirmaron los profesores después de las sesiones, no podemos saber en qué medida la cámara de vídeo o la figura de la investigadora pudieron afectar a los acontecimientos de las sesiones o crear una cierta "artificialidad". No obstante, los profesores me indicaron en todo momento que mi presencia no

afectó el desarrollo habitual de la clase, el discurso de aula o el comportamientos de los implicados. En los comentarios posteriores a la sesiones grabadas, todos los profesores coinciden en señalar que a pesar de que han notado la presencia de la investigadora, no han percibido ningún cambio en el comportamiento habitual de los alumnos. Coincidimos con Ballesteros (2000) en señalar que los profesores hacen un esfuerzo por mantener la naturalidad y por conservar la rutina diaria, lo que siempre supone una alteración. En el caso de los alumnos, suelen estar más pendientes de la cámara el primer día que el segundo y al inicio de la clase, que al cabo de un cuarto de hora (2000:68).

En cuanto a la distinción entre observación estructurada y no estructurada, esta es paralela a la diferenciación entre investigación cuantitativa y cualitativa (Dörnyei, 2007:179). Por una parte, las observaciones altamente estructuradas, suelen plantear hipótesis, las cuales son confirmadas o refutadas mediante la investigación. Estos estudios de tipo más controlados y experimentales utilizan categorías de observación preestablecidas que responden a propósitos de investigación concretos a los cuales se adaptan los protocolos de observación. Muchos autores manifiestan que estos esquemas de observación no permiten captar la complejidad de la interacción, la relación con el contexto ni aspectos como la comunicación no verbal (Cambra, 1992). Las observaciones altamente estructuradas presentan las mismas debilidades que las mediciones cuantitativas, que utilizan instrumentos no sensibles al contexto y que no permiten captar la complejidad del aula y pasar por alto aspectos no preestablecidos en los esquemas de observación (Dörnyei, 2007:186). En cambio, en la observación no estructurada en primer lugar se lleva a cabo antes de decir qué es lo más significativo para la investigación (Dörnyei, 2007:179). Como indican Cohen, Manion y Morrison (2000:305): “*An unstructured observation will be far less clear on what it is looking for and will therefore have to go into a situation and observe what is taking place before deciding on its significance for the research.*”

En nuestro estudio, en coherencia con la investigación etnográfica, no se emplean parrillas de observación con categorías previas, sino que se lleva a cabo una interpretación temática de los diferentes aspectos que queremos correlacionar con las declaraciones de los profesores; analizamos la interacción del aula que refleja el dinamismo de esta para entender así el modo de actuar de los cinco profesores con el fin de elaborar un retrato rico.

Las observaciones fueron realizadas con anterioridad a las entrevistas, con el objetivo de ir refinando los objetivos y preguntas de investigación. Las observaciones al primer profesor, Herman, fueron más numerosas que para el resto de profesores ya que para la investigadora fue necesario un tiempo para orientarse en este medio, lo que algunos autores como Goetz y LeCompte (1988:108) o Taylor y Bogdan (1986, citado en Ballesteros, 2000:55) llaman el “vagabundeo”. En este periodo aprendimos a observar y pudimos establecer el *rapport* con los observados. Asimismo, con las primeras observaciones de sesiones de clase nos dimos cuenta de que los momentos que se dedicaban a la enseñanza de elementos socioculturales e interculturales eran muy escasos, por lo que decidimos replantear las preguntas de investigación, originalmente centradas en la enseñanza de la cultura y la interculturalidad y dar una orientación más general.

En la presente investigación las sesiones han sido grabadas con cámaras de vídeo, lo cual

permite efectuar análisis completos y exhaustivos. Mucha de la bibliografía indica que es necesario valorar los costes elevadísimos de las transcripciones de las clases por el gran esfuerzo y el tiempo que supone este arduo trabajo (véase por ejemplo Cambra, 1992:346) al generar una profusión de datos que puede llegar incluso a ser confusa, como apunta Ballesteros (2000:57). Para el estudio que nos proponemos hemos seleccionado algunos episodios de las sesiones grabadas en las que podemos encontrar ejemplos de las interacciones y actuaciones que nos permitan cotejar los datos de las entrevistas con los de las sesiones de clase.

Otro aspecto importante que debe tenerse en cuenta es el lugar que ocupan las horas de clase en el horario diario tanto de los profesores como de los alumnos. El nivel de concentración o la temperatura (algo importante en Gabón y en las instalaciones visitadas, sin aire acondicionado) no son las mismas a primera hora de la mañana que a la última de la mañana.

Las sesiones grabadas podrán ser explotadas en futuras investigaciones y podremos profundizar en aspectos de la interacción del aula, los turnos de habla, etc., que van más allá de los objetivos de la presente investigación.

4.5.- PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el paradigma cualitativo la interpretación de los datos no se deja para el final sino que se va alimentando a lo largo del proceso. Se crean categorías y se vuelven a recoger datos si es necesario. Se trata de una interacción continua entre recogida de datos, análisis y nuevas interpretaciones. No es un proceso lineal sino que las etapas se superponen.

Como características principales del análisis cualitativo, Madrid (2001:34) señala que es un análisis sistemático, pero no rígido que demanda una fuerte implicación por parte del investigador. Indica que no hay una forma única de analizar los datos, sino que es posible hacerlo de varias formas, siendo los procedimientos principales la comparación, la búsqueda de patrones comunes y de diferencias, mediante la condensación de los datos.

A continuación describirnos los procedimientos y conceptos para el análisis de las entrevistas (4.5.1) y después los procedimientos para el análisis de las sesiones de clase objeto de estudio (4.5.2).

4.5.1- El análisis de las entrevistas

Para el análisis de las entrevistas se ha optado por un método del análisis del discurso llamado “análisis relacional” que describe la construcción de la referencia por parte del entrevistado (sujeto enunciador) y la posición que este adopta ante dicha referencia. Se trata de un método de análisis utilizado por diferentes profesores del Departamento de didáctica de la lengua y de la literatura (Miquel Llobera y Cristina Ballesteros) y que fue empleada en las dos memorias de máster realizadas con anterioridad (Caro, 2010; 2011). Este modelo ha sido aplicado también en numerosos estudios del grupo PLURAL como Ballesteros *et al.* (2007); Ballesteros (2000); Cambra, (1992, 2003); Cambra *et al.* (2000); Palou (2002) y otros estudios de creencias de los profesores o de los alumnos como Ramos (2005), Anaya (2007).

El análisis relacional se inspira de la etnometodología de la Escuela de Chicago que Deprez (1994) aplica en el terreno del estudio de las creencias y representaciones de los alumnos de lengua y en las situaciones plurilingües de las personas inmigrantes. Como resume Anaya (2007) Deprez se inspira en trabajos de sociología, como los de Demazière y Dubar (1997), y en el análisis del discurso, para acercarse de manera cualitativa a la expresión singular de la persona. Esta autora toma la palabra “como fuente esencial del análisis para llegar al significado, por lo que resulta necesario penetrar en lo que los individuos dicen y en el modo en que lo dicen” (Anaya 2007:216). Deprez (1994) considera que a través del discurso y la forma particular de construirlo, podemos conocer las representaciones de una persona. Por lo tanto, se considera que el análisis del contenido (lo que se dice) es indisociable de la forma (cómo se dice). Siguiendo los principios de Cambra *et al.* (2000), se trata de reconstruir el significado desde una perspectiva analítica y tomando la palabra como fuente esencial. Por lo tanto, el interés se orienta hacia cómo se construyen y se negocian las interacciones verbales.

El análisis de las entrevistas de nuestro estudio empezó con la transcripción de estas siguiendo las convenciones de transcripción que aparecen en el anexo, siendo lo más fieles posibles a las grabaciones de vídeo. Este código de transcripción es el empleado en el grupo de investigación PLURAL. Es un tipo de transcripción cercana a la ortografía convencional e incluye algunos aspectos prosódicos como las entonaciones ascendentes y descendientes, los alargamientos vocálicos, la velocidad, etc.

El siguiente paso es la lectura repetida y atenta de todo el texto para familiarizarnos con las intenciones comunicativas de los entrevistados a través de la articulación de sus propios discursos. Se procede a continuación al análisis interpretativo de la entrevista que consiste en señalar en una columna paralela a la transcripción, la interpretación del contenido de las enunciaciones del informante tal y como van apareciendo. Se señalan los puntos relevantes, las características recurrentes, las posibles contradicciones, etc., considerando el contexto personal del informante y la coherencia del discurso, siguiendo el orden lineal de la entrevista. Este primer análisis interpretativo se encuentra en el anexo.

En segundo lugar, se realiza un análisis relacional de las cinco entrevistas: se seleccionan

fragmentos de la entrevista, se conecta con otras apariciones, se establecen categorías y se relaciona con la posición del sujeto en el discurso. En concreto, este análisis cubre tres aspectos:

- análisis distributivo para extraer los elementos semánticos. Se localizan las palabras clave y se contabilizan sus ocurrencias a lo largo de la entrevista. Se determinan los temas y los campos semánticos y constelaciones de palabras que generan; se crean identificaciones y asociaciones. Como explicita Calderón (2013:191) las palabras clave son los términos más recurrentes que aparecen en las declaraciones de los profesores entrevistados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del español. En cuanto a las constelaciones de palabras “son las palabras o unidades léxicas que acompañan a las palabras clave o a sus referencias” (2013:191).
- análisis discursivo: posición del sujeto en el discurso y la evaluación sobre la referencia a través de indicadores como: inclusión del sujeto (a través de los pronombres personales o las formas impersonales que denotan la implicación, no implicación, inclusión, exclusión o diferencia del sujeto); parámetros espacio-temporales (aquí, allí; antes, ahora); modalidad verbal (verbos de obligación, voluntad, capacidad); valoraciones, que se manifiestan a través de adjetivos, adverbios, verbos de sentimiento, opinión, marcadores de contradicciones, etc.
- análisis textual: se trata de analizar el dominio del propio discurso (las insistencias, digresiones, ejemplos, las dificultades del decir, las anécdotas, el empleo de palabras de otros, la transparencia u opacidad).

Para este segundo análisis se subrayan, en primer lugar, las palabras clave que aparecen en el discurso mediante diferentes colores y se contabilizan el número de ocurrencias de cada palabra clave, determinando las unidades temáticas de referencia que se generan. A través de las apariciones de estas voces clave y sus frecuencias podemos saber qué es lo que reviste más importancia para los profesores entrevistados, lo que más le preocupa, etc. Sin pretender realizar un estudio cuantitativo, la contabilización de las palabras nos puede permitir saber los temas más recurrentes y que nos pueden aportar más información sobre las creencias de los docentes. De esta forma se obtienen una serie de constructos sobre la concepción de la lengua y la cultura, su enseñanza y aprendizaje, a partir de las palabras clave pronunciadas por los informantes. En cuanto a la determinación de las palabras clave, decidimos no predeterminarlas previamente. Cada docente emplea unos vocablos con mayor o menor insistencia y con diferentes connotaciones, y así se indica en el análisis cuando es relevante. Este ha sido el punto de partida para el análisis del contenido y del discurso de cada profesor. Se profundiza en diferentes temas y categorías que emergen durante el análisis y que revisten interés para el entrevistado y para nuestro estudio.

Después de subrayar las voces clave y sus ocurrencias, se esboza un mapa conceptual en

forma de borrador que nos ha ayudado a entender las relaciones entre los términos clave y sus constelaciones de significados. En este borrador se indican el número de las intervenciones donde los profesores se refieren a esa unidad temática en concreto. Estos fragmentos son analizados mediante un análisis del contenido y un análisis del discurso a través de los indicadores que hemos señalado más arriba. Aunque en algunas ocasiones por razones de espacio no se pueden incluir todos los fragmentos relacionados con un tema, sí se tienen todos en cuenta para el análisis con el fin de analizar todos los datos y no dejar algunos de lado de forma arbitraria, tal como indica Ramos (2005). Se comentan las creencias de los profesores que van apareciendo estableciendo diferentes apartados que se uniformizan conforme analizamos todas las entrevistas. Así, los análisis de las entrevistas tienen en cuenta las ya realizadas. Para cada entrevista establecemos los siguientes apartados:

- Perfil del profesor y contexto de la entrevista
- La naturaleza de la lengua
- Proceso de enseñanza y aprendizaje
- Figura del profesor y de los alumnos y relación entre el profesor y los alumnos
- Didáctica de la cultura y de la interculturalidad
- Adecuación curricular y metodológica
- Evolución de las creencias y síntesis
- Análisis del discurso

En el primer apartado proporcionamos informaciones pertinentes sobre el profesor colaborador, sobre el lugar donde se realiza la entrevista y otros detalles que puedan considerarse relevantes. A continuación nos centramos en los diferentes aspectos sobre la naturaleza de la lengua, su enseñanza, el concepto de cultura, etc. Después realizamos una síntesis del pensamiento de cada profesor junto a la evolución de las creencias que ellos mismos perciben en su carrera profesional. Por último, se incluye un apartado sobre el análisis discursivo en que describimos las características generales del discurso del profesor en cuestión, la coherencia de su discurso, el registro utilizado, el uso de metáforas, etc.

4.5.2- El análisis de las sesiones de clase

Para el análisis de las sesiones de clase hemos optado por un análisis temático que nos permite comprobar la congruencia entre lo que los profesores declaran hacer en las entrevistas y lo que hacen en sus actuaciones docentes. Para ello hemos observado como investigadora directamente a los profesores en varias ocasiones; hemos visualizado repetidas veces las grabaciones de las clases en vídeo; hemos transscrito algunos fragmentos significativos y; por

último, hemos analizado los datos de las observaciones con los que hemos llegado a unas conclusiones.

Las dos sesiones grabadas objeto de estudio para cada profesor fueron visualizadas en repetidas ocasiones. A continuación se realizó un esquema de la estructura de clases en que incluimos informaciones relativas a: tiempo (momentos en que se desarrollan las actividades descritas); segmento (parte descrita de la clase); actividad (actividades que se realizan sucesivamente); acciones (breve descripción de las acciones más destacables que tienen lugar en cada parte descrita de la clase); participantes.

Después de este esquema seleccionamos y transcribimos un fragmento de unos quince minutos de cada sesión que por sus características consideramos relevante o significativo de la actuación del profesor y de la interacción que se establece con los alumnos. Las convenciones de transcripción de las grabaciones en vídeo son las mismas que las empleadas para la transcripción de las entrevistas. Coincidiendo con Ballesteros (2000), una dificultad añadida a la transcripción de los datos observaciones es que mientras que la calidad de la grabación de las entrevistas permite ser muy fiel a las palabras y poder captar el comportamiento no verbal, no es el caso de las sesiones de clase. En algunas ocasiones no es fácil comprender las intervenciones de los alumnos y en menor medida las de los profesores. Como optamos por realizar la grabación nosotros mismos y permanecer de forma discreta en el fondo de la clase o a un lado, la cámara permanece en un mismo lugar del aula, de modo estático, normalmente en la parte frontal del aula para poder captar de forma prioritaria los movimientos y el comportamiento no verbal del profesor, por lo que no siempre podemos apreciar el comportamiento del resto de implicados.

A las convenciones de transcripción empleadas para las entrevista hemos añadido algunas como:

A1 para las intervenciones de los alumnos que están bien singularizados.

AA intervenciones de diferentes alumnos que se solapan

GC acciones o intervenciones del grupo clase al unísono

Después de la transcripción de los pasajes seleccionados, se realiza un primer análisis interpretativo de las acciones que tienen lugar en la interacción conforme van apareciendo y respetando su coherencia interna, siguiendo el mismo procedimiento que el de las entrevistas. A continuación se analiza cada sesión utilizando ejemplos ilustradores procedentes de los pasajes transcritos. El objetivo principal del análisis es descubrir la coherencia entre las declaraciones verbales de los profesores y sus acciones prácticas.

A partir de los análisis realizados y a la luz de los diferentes conceptos que hemos empleado,

hemos dividido el análisis en varios apartados:

- Descripción y contexto de las sesiones observadas
- Esquema de la clase y actividades
- Interacción y turnos de habla
- Rol del profesor y de los alumnos
- Enseñanza de la lengua y de la comunicación
- Corrección y tratamiento del error
- Enseñanza de la cultura y de la interculturalidad
- Puntos críticos

4.6.-DISEÑO Y DESARROLLO DE ESTA INVESTIGACIÓN

Una vez expuestas las bases metodológicas de la investigación pasamos a trazar el diseño y proceso de investigación. Repasamos las diferentes fases de la investigación y describimos la construcción del corpus generado y el que es objeto de análisis.

4.6.1.- Fases de la presente investigación

Las fases de investigación en un estudio etnográfico no están delimitadas como en las de otras aproximaciones científicas. Denzin (1978, citado en Calderón, 2013: 175) identifica siete áreas de decisión en las fases de investigación que se dan de forma no necesariamente lineal ni cronológica: 1) el foco y finalidad del estudio y las cuestiones que aborda; 2) el modelo o diseño de investigación utilizado y las razones de su elección; 3) los participantes o sujetos del estudio, el escenario y contexto(s) investigados; 4) la experiencia del investigador y sus funciones en el estudio; 5) las estrategias de recogida de datos; 6) las técnicas empleadas en el análisis de datos; y 7) los descubrimientos del estudio: interpretaciones y aplicaciones.

Como indica Dörnyei (2007:132), siguiendo a Morse y Richards (2002) y Richards (2003), un estudio etnográfico implica un complejo proceso de entradas y salidas que pueden describirse como una secuencia de cuatro fases:

- La primera fase implica que el investigador ingrese en un contexto extraño para el que es necesario negociar el acceso con el director, jefe de estudio, funcionario, etc. Debe además negociar un modo, un motivo o un rol para encajar en dicho contexto. Así pues, se trata de una fase delicada, en que el investigador puede estar perdido y no entender el contexto o a los participantes. En esta fase el investigador toma notas de campo con la finalidad esencial de crear un “mapa del terreno”.

- En la segunda fase el investigador se ha familiarizado con el contexto y con los participantes. En esta fase se usa principalmente la observación no participante y se buscan los informantes clave a los que se entrevista. El investigador empieza a realizar los primeros análisis para desarrollar ideas o conceptos iniciales.
- La tercera fase es la más productiva de la investigación. La aculturación ha tenido lugar y el etnógrafo ha sido aceptado en el contexto, en el cual este se siente como en casa. Utiliza diferentes técnicas de recogida de datos que usará para probar hipótesis o desarrollar teorías. El análisis de los datos que se lleva a cabo en esta fase es progresivo y conlleva seleccionar, clasificar y revisar.
- La fase final constituye el abandono del entorno de investigación, lo que constituye una fase emocional que provoca el sentimiento de pérdida. El investigador se asegura de que abandona el campo para poder alejarse del grupo y poder llevar a cabo una práctica reflexiva. Se centra en el análisis de los datos y la recolección de datos adicionales se realiza para resolver ambigüedades o validar conclusiones previas.

El desarrollo de nuestra investigación ha seguido diferentes etapas desde la llegada al contexto, la negociación del rol de la investigadora, hasta el abandono del escenario. Las diferentes fases se exponen en el siguiente esquema, que comentamos a continuación.

PERIODO	ACTIVIDADES	ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS
Etapa 1: Septiembre 2009- Septiembre 2011	<p>Entrada y familiarización con en el contexto</p> <p>-primer y segundo curso como lectora en la ENS y como profesora voluntaria en la escuela secundaria de Calasanz.</p> <p>-Realización memoria de máster: "Creencias de tres profesores de ELE gaboneses sobre la enseñanza de la cultura y la interculturalidad" (septiembre 2011)</p>	<p>-Distribución del cuestionario BALLI a profesores-alumnos de la ENS antes de su estancia en Salamanca</p> <p>-Distribución cuestionario de sensibilidad intercultural a 5 grupos de alumnos de diferentes niveles (ENS/Calasanz)</p> <p>-Realización de dos entrevistas de historia de vida y de creencias a dos alumnas-profesoras. Análisis de creencias de una de las entrevistas</p>

Etapa 2: Septiembre 2011-Septiembre 2012	Realización de Proyecto de tesis (presentado en septiembre de 2012)	<ul style="list-style-type: none"> -Distribución de cuestionario sobre impacto del aprendizaje en España a alumnos-profesores después de la estancia en Salamanca. -Recogida de informes de malentendidos durante estancia en España
Etapa 3: Octubre de 2012-Octubre 2013	Recogida de datos <ul style="list-style-type: none"> -Observación de sesiones del profesor Herman (Octubre-febrero) -Observaciones de sesiones de la profesora Carla (Octubre-febrero) -Observaciones de primera sesión del profesor Barthél (febrero) y profesora Annette (febrero) -Segundas sesiones del profesor Barthél y la profesora Annette (abril) -Observaciones primera y segunda sesión Entrevistas a los cinco profesores colaboradores (octubre 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> -visita al IPN
Etapa 4: Diciembre 2013-Febrero 2015	Transcripción de los datos y análisis de los mismos	<ul style="list-style-type: none"> -Inspección de una inspectora pedagógica del IPN a una sesión de clase de la investigadora
Etapa 5: Marzo 2015-Abril 2017	Abandono del escenario y redacción del informe de investigación.	

Tabla 4.1 Etapas de investigación

Fase 1: entrada y familiarización con el contexto

Mi entrada en el campo de investigación se produjo en 2009 con mi llegada a Gabón como lectora AECID a la Escuela Normal Superior, institución donde se forman los futuros profesores de secundaria del país. En ese momento estaba finalizando mi primera memoria de Máster que tenía como título “Las creencias de tres alumnos mauritanos ante una situación de cambio pedagógico” (Caro, 2010), basada pues, en el contexto de Mauritania, y en concreto, la enseñanza del español en la facultad de traducción de Nuakchot, donde ejercí como lectora desde 2006 hasta 2009. En esta primera experiencia en la investigación educativa, intentaba desentrañar los posibles desajustes de una forma de enseñar que era novedosa tanto para la profesora –prácticamente novel en ese momento y que intentaba afianzarse en una enseñanza basada en los supuestos del enfoque comunicativo- y las creencias, expectativas y actitudes de los estudiantes. Con esta investigación el estudio de creencias se reveló como una forma de ampliar el conocimiento del bagaje con el que los alumnos llegan a clase y poder esclarecer en qué medida se mostraban abiertos a nuevas formas de enseñanza. También constituyó mi primera experiencia en la investigación cualitativa y en concreto en el enfoque etnográfico, con la entrevista como herramienta principal de generación de datos.

Una vez en Gabón se inicia el acceso al escenario, un momento complejo en que el investigador se da el ya mencionado “vagabundeo”. Para la familiarización de un nuevo contexto sociocultural y académico fue muy útil haber contado con la experiencia anterior de haber residido y trabajado en otros países y sobre todo la experiencia anterior como lectora AECID en Mauritania.

Además entré en contacto con el director de la escuela de enseñanza secundaria de Calasanz, Luis Martín Nieto, doctor en psicología clínica y párroco. Este me propuso colaborar como profesora de español en la clase de *terminale* de esta institución, actividad que realicé durante casi seis cursos. Esta fue una experiencia muy valiosa ya que pude adentrarme en las realidades de la enseñanza en Gabón y entrar en contacto con alumnos de español gaboneses en la enseñanza secundaria reglada. Con estos alumnos llevé a cabo numerosas actividades de tipo comunicativas, incidiendo en los aspectos culturales e interculturales, que recibieron respuestas positivas las más de las veces.

Con el deseo de continuar en el terreno de la formación y en la investigación, cursé el Máster de Investigación en Didáctica de la lengua y la literatura que me permitía la realización de la tesis doctoral (2010-2011). Al encontrarme en un contexto de enseñanza diferente, decidí realizar una memoria para la obtención del Máster con nuevos datos de campo. Eso me llevó a completar una segunda investigación etnográfica basada también en varias entrevistas en profundidad con el título “Creencias y actitudes de tres profesores de E/LE en Gabón ante la enseñanza de la cultura y la interculturalidad” (Caro, 2011). Este nuevo estudio sobre creencias me permitió seguir entrenándome en la investigación etnográfica. También me permitió entrar en contacto con tres profesores que mostraron un gran interés en formar parte de mi investigación. Con estos profesores (sobre todo con dos de ellos) establecí lazos de amistad que duran hasta la actualidad y estos accedieron a continuar colaborando participando en la presente investigación.

En el marco de mi trabajo como lectora llevé a cabo numerosas recolectas de datos que aunque no eran sometidos a un análisis sistemático me permitieron ir ampliando el conocimiento sobre el contexto. Algunas de estas se realizaron como actividades de las asignaturas del Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura mencionado más arriba.

Fase 2: realización del proyecto de tesis

Esta fase (2011-2012) coincidió con un intenso periodo profesional en que compaginé numerosas horas de clase en la ENS, en el liceo francés, la escuela Calasanz y la realización de varios proyectos, entre ellos la elaboración de un manual para la enseñanza del español en Gabón (proyecto aún no concluido). En la ENS impartí numerosas asignaturas tanto en la formación inicial, como la formación continua (profesores del primer ciclo de secundaria que ingresaban en una segunda formación para ascender al grado de profesor de segundo ciclo de la enseñanza secundaria); como en la formación de la primera promoción de alumnos que habían ingresado en la ENS desde el bachillerato (alumnos de grado, llamados de *licence*). Con

estos últimos realicé varias asignaturas centradas en los aspectos culturales e interculturales. Además emprendimos numerosas actividades centradas en la cortesía, la pragmática cultural; realizamos también un Portafolio cultural, diarios de clase, escenificaciones, etc.

En cuanto al proyecto de tesis, inicialmente me propuse continuar en la misma temática que la memoria de Máster (2011) ampliando el número de informantes y añadiendo datos procedentes de la observación de clases. En consecuencia, seguí en la misma línea de investigación del pensamiento de los profesores y en el terreno de las competencias sociocultural e intercultural. Las dificultades en este periodo fueron poder acceder a la bibliografía pertinente de forma continua al no contar con una biblioteca y a que mis viajes a España no coincidieron con momentos en que el doctor Miquel Llobera estaba disponible.

Fase 3: Recogida de datos

Después de la presentación del proyecto de tesis, inicié la fase de observación de clases en octubre de 2012, poco después del inicio del curso en Gabón. Seguimos en contacto con los tres profesores participantes anteriores, que continuaron prestándose a seguir colaborando y mostrándose siempre dispuestos y abriéndome en esta ocasión las puertas de sus aulas.

El primero al que decidí visitar fue a Herman, que había mostrado su interés en que asistiera a sus clases, ya que deseaba que sus alumnos entraran en contacto con una hablante de la lengua meta de forma directa. Como nos adentrábamos en una forma de investigación nueva (la observación de clase) asistí a cinco sesiones de este profesor. El acceso a las diferentes instituciones de enseñanza secundaria no fue difícil ya que ya habíamos establecido estrechas relaciones de amistad con tres de los profesores. Ellos nos facilitaron el acceso a los centros de enseñanza, en los cuales localizamos a las dos profesoras que se unirían a la investigación. En estas dos instituciones nos dirigimos también a los directores de los centros, acompañados de los profesores colaboradores. Los responsables de estas instituciones no tuvieron inconveniente en que accedieráramos a las aulas y a que grabáramos en vídeo las sesiones de clase de los profesores colaboradores.

Con las primeras sesiones a las que asistimos, nos percatamos de que el tratamiento de aspectos socioculturales no era muy intenso. Las observaciones realizadas no relevaban datos destacables sobre el tratamiento de la cultura; en cambio eran muy ricos en cuanto a la metodología y a la cultura de aprendizaje. Consideramos oportuno con el director de la tesis reformular las preguntas de investigación ampliando el tema de investigación a la enseñanza y aprendizaje del español lengua extranjera de modo general, sin limitarnos únicamente al ámbito de la cultura y la interculturalidad, si bien siguen formando parte de los propósitos esenciales del estudio.

El siguiente paso sería seleccionar dos participantes más para la obtención de datos de este estudio. En dos de los institutos donde trabajaban dos de los profesores entrevistados para la memoria coincidí con dos profesoras que había conocido en el seno de la Escuela Normal

Superior con anterioridad y que mostraron una buena disposición a colaborar conmigo. Mi trabajo en la ENS facilitó sin duda poder entrar en contacto con estos profesores, que aceptaron ser observados en primer lugar y más tarde entrevistados con toda confianza.

En los meses siguientes continué la recogida de datos con observaciones de clase que se realizaron según la disponibilidad de los colaboradores y de la investigadora. El mes de febrero asistí a las clases de la segunda informante, Carla, que impartía clases en el mismo centro escolar que el primer informante. El mes de febrero realicé una visita a dos informantes más: Barthél, con el que ya había colaborado en la investigación anterior; y, Annette, la nueva informante que trabaja en el mismo instituto que el mencionado informante. El mes de marzo y abril pude asistir a dos sesiones más de estos docentes; y, por último, asistí a dos clases de Raïssa, coincidiendo con su período de prácticas en la formación para ser profesora de segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Todas las sesiones fueron grabadas con una cámara de vídeo, de diferentes marcas, ya que dos de ellas se estropearon durante el proceso de investigación. Los vídeos fueron visualizados inmediatamente y se tomaron algunas notas.

Durante el mes de octubre de 2013 realicé las entrevistas a los cinco profesores-colaboradores. Los tres informantes con los que ya habíamos colaborado para la realización de la Memoria de Máster (2011) se mostraron especialmente locuaces, gracias a la relación de mayor confianza fundada y tal vez porque se sentían más familiarizados con el tipo de interacción de la entrevista. La primera entrevista se realizó al colaborador Barthél y tuvo una duración de 70 minutos. A continuación entrevisté a Raïssa, con la que conversé durante 100 minutos. La tercera entrevista fue a Carla, con la que conversé durante 51 minutos, por lo que se trata de la entrevista más corta. El encuentro con Herman dio como resultado la entrevista más larga, 112 minutos, tiempo que no fue suficiente para completar todas las preguntas, por lo que se realizó un segundo encuentro en el que nos centramos en las últimas cuestiones pendientes, sobre las que conversamos durante 12 minutos. Finalmente, entrevisté a Annette (informante que no había entrevistado en la investigación anterior) durante 63 minutos. En total contamos con 408 minutos de entrevistas, es decir, 6 horas y 36 minutos.

En resumen, podemos destacar el periodo prolongado de inmersión de la investigadora en el campo de estudio, tal como recomienda Dörnyei (2007:131) para la investigación etnográfica. Este periodo de inmersión en el entorno sociocultural se prolongó casi 6 años, en los cuales la investigadora trabajó como profesora formadora de la ENS desde 2009 hasta 2012 y como profesora en el *lycée Calasanz* hasta la retirada del contexto. La recogida de datos se realizó en algo más de un curso escolar.

Fase 4: Transcripción y análisis de los datos

Durante los meses de noviembre, diciembre y enero transcribimos todas las entrevistas siguiendo el código de transcripción del grupo PLURAL. En febrero nos reunimos con Miquel Llobera para comentar las entrevistadas realizadas y revisar el avance de las otras tareas. A

continuación nos adentramos en el proceso de análisis de la primera entrevista, al informante Barthél. Durante los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2014 llevamos a cabo los análisis interpretativos y análisis del contenido de los cuatro profesores restantes.

Desde julio de 2014 hasta enero de 2015 transcribimos los pasajes seleccionados de las sesiones de clase y llevamos a cabo el análisis de las mismas. El mes de febrero nos reunimos con Miquel Llobera para revisar los avances del análisis de los datos y los resultados. Se redactó también el capítulo dedicado a los resultados.

Fase 5: Redacción del informe de investigación y abandono del escenario

El mes de mayo de 2015 se produce el abandono del escenario, dejando Gabón como país de residencia. Empezamos las revisiones del estado de la cuestión y de la metodología de investigación. La ampliación del estado de la cuestión fue uno de los aspectos que nos tomó más tiempo ya que al cambiar de preguntas de investigación a una temática más general, nos obligó a incluir muchos más aspectos de los que tratamos en el proyecto de investigación. Finalmente, acabamos con la redacción de los últimos capítulos del presente trabajo.

4.6.2.- La construcción del corpus: recogida y generación de datos

El corpus general fue generado durante algo más de un curso académico y está formado por materiales grabados en vídeo procedentes de las sesiones de clase y las entrevistas realizadas. En primer lugar recogemos las entrevistas realizadas en el siguiente cuadro con la fecha de realización, el lugar y hora en que se hicieron y la duración total de cada entrevista. Al profesor Herman se realizó una segunda entrevista para poder responder a todas las preguntas que no pudimos acabar en una primera sesión al terminarse la tarjeta de memoria para su grabación en vídeo. El total de minutos grabados de entrevista son de 408 minutos. Todas las entrevistas fueron transcritas siguiendo las ya mencionadas convenciones de transcripción.

FECHA	PROFESOR	LUGAR	HORARIO	DURACIÓN
22/10/1013	BARTHÉL	Hotel Excellence	11:40-13:03	70 minutos
22/10/1013	RAÏSSA	domicilio de la profesora	15:00-16:50	100 minutos
23/10/2013	CARLA	domicilio de la investigadora	14:40-15:40	51 minutos

24/10/2013	HERMAN	domicilio de la investigadora	16:40-18:40	112 minutos
10/10/2014	HERMAN (continuación)	domicilio de la investigadora	16:50-17:10	12 minutos
25/10/2013	ANNETTE	domicilio de la investigadora	15:50-17:10	63 minutos
				TOTAL: 408 minutos (6 horas y 48 minutos)

Tabla 4.2 Entrevistas realizadas

A continuación presentamos un cuadro con las sesiones de clase que observamos de forma directa y que grabamos en vídeo. En total asistimos a 5 sesiones para el primer profesor Herman y a dos sesiones para el resto de 4 profesores. En el corpus definitivo solo analizamos dos sesiones para este primer profesor (la sesión del 25 de octubre de 2012 y la del 31 de octubre de 2012), para someter a análisis el mismo número de sesiones por profesor.

PROFESOR	NIVEL	FECHA	INSTITUCION	DURACIÓN
HERMAN	<i>Troisième</i>	24/10/12	Louis Bigman	37 minutos
HERMAN	<i>Troisième</i>	25/10/12	Louis Bigman	100 minutos
HERMAN	<i>Troisième</i>	31/10/12	Louis Bigman	43 minutos
HERMAN	<i>Quatrième</i>	21/1/13	Louis Bigman	30 minutos
HERMAN	<i>Quatrième</i>	28/1/13	Louis Bigman	85 minutos
CARLA	<i>Quatrième</i>	11/2/13	Louis Bigman	78 minutos
CARLA	<i>Quatrième</i>	25/2/13	Louis Bigman	79 minutos
BARTHÉL	<i>Première</i>	26/2/13	Jean Hilaire Aubame Eyeghoe	64 minutos
ANNETTE	<i>Seconde</i>	27/2/13	Jean Hilaire Aubame Eyeghoe	67 minutos
BARTHÉL	<i>Première</i>	23/4/13	Jean Hilaire Aubame Eyeghoe	75 minutos
ANNETTE	<i>Troisième</i>	23/4/13	Jean Hilaire Aubame Eyeghoe	45 minutos
RAISSA	<i>Troisième</i>	24/4/13	Léon Mba	98 minutos
RAISSA	<i>Terminale</i>	25/4/13	Léon Mba	49 minutos
			TOTAL	850 minutos

Tabla 4.3 Observaciones de clase realizadas

CAPÍTULO 5: ANÁLIS DE LOS DATOS

En el presente capítulo analizamos el corpus de datos constituido por las entrevistas a los cinco profesores colaboradores y dos sesiones de clase correspondientes a cada profesor. En primer lugar, nos centramos en el pensamiento de los profesores de español en la enseñanza secundaria en Gabón; en el segundo apartado, realizamos una triangulación de estos datos con los generados a partir de las sesiones de clase.

5.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS PROCEDENTES DE LAS ENTREVISTAS

A continuación se analiza el pensamiento de los profesores colaboradores con los datos procedentes de las entrevistas realizadas. Aparecen de forma cronológica al momento de la entrevista. Como hemos señalado en el capítulo dedicado a la metodología, el análisis de las entrevistas se realiza en dos niveles: el primero consiste en un análisis interpretativo de las declaraciones de los profesores de forma lineal como aparecen y que se incluye en el anexo; el segundo, se profundiza en el análisis de diferentes temas y categorías que han emergido durante el análisis y que revisten interés para el entrevistado y para nuestro estudio. El orden del análisis sigue el orden cronológico de la realización de las entrevistas.

5.1.1.- Análisis de la entrevista al primer participante: Barthél

A continuación realizamos el análisis relacional y del discurso de la primera entrevista realizada al profesor colaborador Barthél. Este análisis se inicia con un primer apartado que resume el perfil del profesor y el contexto de la entrevista. Como ya hemos apuntado en el capítulo de la Metodología de investigación el análisis de los datos declarativos se divide en diferentes apartados que han ido emergiendo a lo largo del proceso de análisis.

PERFIL DEL PROFESOR Y CONTEXTO DE LA ENTREVISTA

En el momento de la realización de la entrevista, nuestro colaborador Barthél tiene 60 años y acaba de empezar su jubilación, aunque reconoce que tiene algunos proyectos que no le van a alejar de las aulas por completo. Ha trabajado en el sistema gabonés de enseñanza secundaria reglada desde los 30 años. Después de dos años en Francia para obtener el bachillerato viajó a España para realizar estudios en la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid durante cuatro años, y de forma paralela en la Universidad Complutense de Madrid. Posteriormente realizó también unas prácticas en el instituto Delfos. En 1982 volvió a Gabón, donde integró la función pública como profesor de español en 1983. Ha sido un profesor muy activo en el mundo del español en este país. Como él mismo destaca ha organizado muchas actividades y ha constituido un modelo o inspiración para jóvenes profesores al estar muy bien valorado entre el gremio de profesores. También nos manifiesta que con su empeño consiguió que el español fuera una de las lenguas extranjeras más estudiadas en Gabón.

Se trata de la segunda entrevista realizada al profesor, que colaboró anteriormente en la investigación para la memoria de Máster (2011), por lo que ya se había establecido una relación de proximidad, que se fundó desde un principio por su personalidad efusiva y su cercanía.

La entrevista se realizó el 22 de octubre de 2013 en el restaurante *Excellence* de Libreville, cercano a su domicilio. Durante la entrevista hubo bastante ruido de fondo a causa de unas obras que estaban realizando en dicho lugar. Otro inconveniente es que era el primer día que usaba la cámara de vídeo y hubo algunas interrupciones a lo largo de la entrevista para reanudar la grabación, comprobar su funcionamiento, etc. La relación establecida anteriormente con nuestro colaborador, su proximidad y seguridad, permitió lidiar con estos problemas que consideramos que no afectaron a la calidad de la entrevista. La conversación empezó a las 11:40 de la mañana y acabó a las 13:03 horas de la tarde.

NATURALEZA DE LA LENGUA

Cuando se le pregunta al informante qué elementos constituyen una lengua, este destaca en primer lugar el componente cultural o de “civilización”, tanto relacionado con España, América Latina o incluso Guinea Ecuatorial; además, destaca la importancia de los temas de la actualidad. Para nuestro colaborador, el aspecto cultural hispánico es especialmente relevante en Gabón, donde según él, existe una fuerte influencia de la cultura francesa, por lo que el español actúa como contrapeso de tal predominio cultural («porque todo lo que hacemos en Gabón | o sea que está dirigido a lo francés» , 2B), como veremos más abajo.

En las siguientes intervenciones asegura que el objetivo principal de la enseñanza es la comunicación (6B). El informante alude a la comunicación en 7 ocasiones, normalmente como meta primordial de la enseñanza (64B), aunque sin desarrollar ni profundizar en esta idea. Para el profesor se llega a la comunicación a través de diferentes técnicas o estrategias que él mismo (u otro profesor) debe desarrollar (2B, 10B). Un ejemplo de ellas es la ficha que él ha elaborado y que agrupa los 50 errores más cometidos por los alumnos gaboneses en lengua española, por la influencia de la lengua francesa, como reitera en la intervención 8B.

Por otro lado, el vocabulario permite al alumno acceder a la cultura y a la “civilización” españolas, junto a la gramática (esencialmente la conjugación) que considera imprescindibles (8B). Por esa razón, ha elaborado una “técnica” para ayudar a los alumnos a comunicar, que consiste en una ficha con diez verbos difíciles que el profesor obliga a aprender de memoria con el afán de que “comprendan el español” (12B). Se aprecia, así, en sus palabras una idea de la lengua mediatisada por documentos diseñados por el profesor que tienen como función facilitar el aprendizaje al alumno.

Tales escritos recogen elementos gramaticales o léxicos imprescindibles para aprender una lengua y expresarse. Por lo tanto, vemos desde el inicio de la entrevista la importancia de la gramática y del vocabulario, con un número similar de ocurrencias. Barthél emplea la palabra “gramática” o bien el adjetivo “gramatical” (9 ocurrencias) identificándolas sobre todo con la “conjugación” (4 veces). Aparece también asiduamente “verbo” (11 ocurrencias) y “subjuntivo” (5 ocurrencias). Se contabilizan así un total de 29 ocurrencias para el campo semántico de la gramática. El docente declara más tarde en la entrevista que realiza una “clase magistral” (como él la denomina) específica para distintos aspectos de la gramática (28B). Un poco menos frecuentes son los términos que giran en torno al campo semántico del léxico, con un total de 22 ocurrencias (9 veces “vocabulario”, 11 veces “palabra” y dos ocurrencias para “vocablo”).

En consecuencia, nuestro colaborador asocia al constructo de lengua (9 ocurrencias), tanto la cultura como los elementos gramaticales y léxicos, sin hacer mención a otros elementos lingüísticos (ninguna referencia a la fonética, por ejemplo) o bien a aspectos sociolingüísticos o pragmáticos. Barthél señala los aspectos esenciales de su concepto de lengua en el siguiente fragmento:

8B (...) ahora | a partir de un texto en clase | un texto en clase | el muchacho | cubre || la

cultura | y la civilización | españolas | con qué palabras? | con qué vocablo? | con el vocablo | que yo he dado | naturalmente | (asociado aquí) | y sobre todo con la conjugación española | es imprescindible | es imprescindible ||

En este pasaje Barthél alude asimismo a un tema central a lo largo de la entrevista: el texto o el documento, forjando desde el principio una unión indisociable entre la lengua, cultura, comunicación, texto, gramática y vocabulario. Por lo tanto, desde los primeros momentos de la entrevista, el informante destaca la importancia del texto como base del proceso de enseñanza y aprendizaje.

PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las palabras más empleadas a lo largo de la entrevista giran en torno a la esfera del texto (44 ocurrencias), documento (10 ocurrencias), análisis (aparece 3 veces) o comentario (4 ocasiones), con un total de 61 menciones. El análisis textual constituye un aspecto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el informante, como se confirma en sus declaraciones. Según el docente, se trata de la materia prima a partir de la cual se organiza el aprendizaje (28B). La tipología de textos empleada por Barthél consiste sobre todo en artículos periodísticos que tratan de temas de actualidad como el caso Nós, las polémicas en torno a la Casa Real, la independencia de Cataluña, etc. (16B, 106B) o textos literarios (48B, 98B). El profesor no menciona otro tipo de textos como diálogos, conversaciones, cartas, etc. También son frecuentes las alusiones a “documentos” para referirse a los documentos iconográficos (básicamente cuadros de pintores españoles, 74B), o a las “fichas” elaboradas por el docente que ya hemos citado (8B).

Los textos con los que trabaja en clase son adaptados por el profesor tanto al nivel de los alumnos como a su contexto. Por ejemplo, sustituye algunas palabras difíciles de un texto por otras más fáciles según el grupo con el que trabaja, sin alterar el sentido, como exemplifica en 20B. Asimismo añade elementos de carácter local para hacer más cercano el contenido al alumno:

20 B (...) o sea que yo añado | cosas | cuando el borracho vio a la dama || y yo | añadí | chuuoo/ | el chuuoo es muy gabonés | tú ves un poco no? | y los muchachos fíjate | que se pusieron a reír | porque ellos naturalmente | contextualizaron el caso | o sea que e:: | al entorno | al entorno gabonés | o sea que sí | son cosas que añado (...)

Las clases se organizan a partir del análisis del documento y suelen responder a un programa o esquema (26B) idéntico y predeterminado, que va siguiendo diferentes etapas. La clase se inicia con la escritura de la fecha en la pizarra (26B), que él mismo reconoce como algo obligatorio. El profesor indica que cada día la escribe un alumno diferente para permitir la participación de todos los estudiantes. A continuación se establece una interacción de tipo pregunta-respuesta-evaluación entre profesor y alumnos para corregir eventuales errores. Después, el mismo profesor lee el texto (si es la primera lectura) y luego es releído por un

alumno. Finalmente, se realiza la “explicación detallada” a partir de preguntas:

28 B fecha | e:: | si es un texto | la lectura del texto | preguntas | para: | averiguar si han entendido el tema central | del texto | muy bien | y después | paso a la explicación detallada | del texto | a base de preguntas || y después | yo paso al comentario | o sea que e:: | explicación y comentario | y después paso al análisis

En torno a este texto se establece una serie de interacciones basadas asimismo en el patrón interactivo prototípico del aula (pregunta-respuesta-evaluación/comentario) entre profesor y alumnos, como hemos visto en las observaciones de clase. Las preguntas suelen tratar aspectos peritextuales como cuál es el título del texto (34B); y después se plantean preguntas de comprensión “en profundidad”.

Por otro lado, a partir del texto, el profesor puede detenerse en elementos gramaticales (en concreto, sintácticos), aunque indica que él prefiere hacer una clase magistral de gramática, como repite en la intervención 28B o en el pasaje que incluimos a continuación:

26 B (...) y después | de ahí | yo puedo sacar | un tema grammatical | un tema de gramática no? | y yo | no suelo hacer tema de gramática de esta forma | yo hago una clase | yo imparto una clase especial de gramática | (...)

Sobre el vocabulario, también declara que se estudia a partir del texto. Explica que puede hacer un ejercicio de traducción inversa o directa de palabras procedentes de un texto leído en clase. Este tipo de ejercicio constituye a la vez un entrenamiento para el examen de final del Bachillerato, como explica en el siguiente pasaje:

42 B (...) del texto | y yo lo hago de dos formas | Minerva | si yo dicto | por ejemplo | una palabra | del texto e: | que ellos han preparado en casa | yo dicto una palabra en francés | ellos la escriben en francés primero | y automáticamente | la traducen al español | si yo la doy en español | la escriben en español | es un dictado | automáticamente | es traducción | entonces | son dos ejercicios | que yo hago en diez minutos al pequeño | para que se acostumbren ya | al ejercicio del examen porque hay una | o sea que traducción | *thème* y *version* | muy bien | primero dictado | que sepan escribir la palabra en francés | siempre hay errores | de esas palabras en francés | y al mismo tiempo | que me lo escriban en español | tú ves un poco? | y lo escriben automáticamente en español | eso es enriquecimiento del vocabulario | muy bien

Asimismo, las evaluaciones del profesor se realizan a partir de un texto. Por ejemplo, realiza controles de vocabulario que los alumnos han visto en un documento (26B, 42B). Por otra parte, es necesario mencionar que una parte importante del examen para la obtención del Bachillerato consiste en un comentario de texto, de ahí la importancia de dominar este ejercicio académico para el profesor, que desea prepararlos para el “examen” (28B).

44 B la evaluación ORAL | o sea que hubiese sido mejor | grabarlo | oralmente que hago yo | e:: | dos alumnos | presentan | le-le-leen el texto visto en clase | después de leer el texto visto en clase | yo saco preguntas | y los alumnos | mismos | sacan también preguntas | (o-se) formulan preguntas a sus compañeros | a dos compañeros | y automáticamente | es un ejercicio que yo hago en diez minutos | no? | entonces | y automáticamente | yo doy un tema de discusión a los peques | que no saben anteriormente | no | digo por ejemplo | tú eres | ahora | vosotros no os conocéis | quiero que | os i:: imaginéis | un tema | sobre el uniforme | en un instituto | no os conocéis | lo que yo quiero que | el muchacho aprenda a utilizar el usted | ves un poco no? | bien | y lo hacen en diez minutos | o sea que | aquí es producto de imaginación | en este momento | es cuando el peque puede utilizar ahora | el vocablo | utilizar la conjugación elemental | utilizar los verbos | imprescindibles | que yo he dado | (por) estudiar obligatoriamente |

El texto es también el punto de partida para que el alumno acceda a la cultura meta (8B), que constituye uno de los elementos esenciales de una lengua extranjera para el informante -como ya hemos visto- y propósito esencial del aprendizaje del español:

86 B (...)| pero siempre a base de un texto | siempre a base de un texto | es cuando yo | yo o el (profesor) deben naturalmente e:: evocar elementos de comentarios | sobre la cultura

A través del texto los alumnos pueden establecer comparaciones con su propia cultura, lo que les lleva también a reflexionar sobre el tema tratado en el texto, que suele ser escogido para dirigir la reflexión y bajo una ideología determinada, como veremos en el análisis de las observaciones de clase. Eso conecta también con el afán del profesor de estimular la palabra, de llevarles a “hablar”, o a la comunicación, sobre la que insiste a lo largo de la entrevista. No obstante, el propio Barthél se plantea si el discurso que se genera en el aula corresponde a una conversación espontánea tal como sucedería fuera del aula (como él dice en la “carretera”, es decir, en la calle), como declara en el siguiente pasaje:

64 B (...) siempre | yo siempre digo que el español es una lengua de comunicación | no vamos a comentar o bien explicar un texto | fuera | en la carretera | no no | siempre hablar hablar | la técnica que yo doy a a a | los peques | son técnicas | para la (comunicación)

Barthél no profundiza de forma explícita en esta idea en la entrevista, pero puede ser el síntoma de una cierta contradicción y, por lo tanto, de una evolución de su pensamiento profesional. Manifiesta de forma fugaz los límites del estudio del texto reconociendo que se trata de una interacción que solo se da en un contexto de aula. El profesor además se refiere constantemente a la comunicación, que se confunde en realidad con la comunicación.

En definitiva, este uso capital del texto se conforma a los esquemas preconizados en la

enseñanza del español en Gabón, en donde el análisis textual constituye el eje que articula los procedimientos del aula así como el soporte ineludible para el aprendizaje de la lengua española. También el texto es la excusa para que los alumnos tomen la palabra y para reflexionen sobre la temática que aparece en el texto en cuestión.

En lo que concierne a la participación y a las interacciones que se establecen en el aula, el profesor valora la participación como elemento para desarrollar el aprendizaje que se relaciona con su insistente propósito de que los alumnos se expresen. En ello observa dos dificultades principales: por una parte, la confianza del alumno, que intenta fomentar variando el grado de facilidad de las preguntas que dirige a los alumnos, según el nivel particular del alumno; y, por otra, el elevado número de estudiantes por aula, lo que hace difícil dar la oportunidad de intervenir a todos los alumnos (34B). Cuando se le plantea el interés de las interacciones entre alumnos, Barthél responde sin dudar que es “imprescindible” (36B) y alude a las actividades que comentó a la entrevistadora justo antes de empezar la grabación, cuando le habló de algunos de sus proyectos que quiere llevar a cabo después de la jubilación, entre ellos hacer clases con más trabajos en grupos. En la siguiente intervención (38B) vuelve a referirse al trabajo en grupo en que los estudiantes. Más tarde habla de nuevo de los ejercicios entre alumnos en que estos se hacen preguntas unos a otros y se expresan de forma libre y espontánea:

44 B (...) yo saco preguntas | y los alumnos | mismos | sacan también preguntas | (o-se) formulan preguntas a sus compañeros | a dos compañeros | y automáticamente | es un ejercicio que yo hago en diez minutos | no? | entonces | y automáticamente | yo doy un tema de discusión a los peques | que no saben anteriormente | no | digo por ejemplo | tú eres | ahora | vosotros no os conocéis | quiero que | os i:: imaginéis | un tema | sobre el uniforme | en un instituto | no os conocéis | lo que yo quiero que | el muchacho aprenda a utilizar el usted | ves un poco no? | bien | y lo hacen en diez minutos | o sea que | aquí es producto de imaginación (...)

Así, destacamos su opinión positiva ante las interacciones entre iguales en el aula, aunque no lo desarrolla exhaustivamente en el transcurso de la entrevista. Sin embargo, como veremos en el análisis de las sesiones de clase, no presenciamos tal tipo de actividades.

En cuanto a las destrezas, contabilizamos un total de 29 ocurrencias para “hablar”, palabra bastante empleada en coherencia con su visión de la lengua y del aprendizaje dirigido a la expresión oral. Hace alusión también a la escritura (18 ocurrencias) que parece oponer a la expresión oral, ya que declara en varias ocasiones que los alumnos escriben bien pero no saben hablar, por lo que es necesario insistir en esta segunda destreza, aunque no profundiza en este tema.

8 B (...) esas palabras a la hora de escribir | español | cómo llegar a que el peque lo dice correctamente? (...)

96 B (...) | que los muchachos saben escribir español | pero les cuesta hablar |)

Ello confirma el énfasis que pone en la expresión oral, sin llegar a profundizar en el tema. Es menos frecuente la alusión a “leer” (3 ocasiones), “lectura (2 veces) o “comprensión”, refiriéndose al texto (3 ocurrencias). Alude a la lectura que se realiza en general del texto, pero no menciona actividades específicas de comprensión lectora. No hace alusión tampoco a otras actividades específicas para desarrollar destrezas lingüísticas en concreto.

ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS Y RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNOS

Otro aspecto esencial que analizamos es la figura del alumno y del profesor. Barthél se refiere al “alumno” (11 ocurrencias), frecuentemente con los apelativos afectivos como “el peque” (39 referencias) o “el muchacho” (45 ocurrencias), lo que contabiliza un total de 96 ocurrencias, uno de los campos semánticos con más ocurrencias, junto al del texto. Barthél atribuye al aprendiz un rol un tanto ambivalente. Por un lado, los diferentes procedimientos que tienen lugar en el aula tienen el objetivo de que el alumno “comprenda” (12B, 16B, 20B, 72B, 102B), pero sin hacer hincapié en un rol activo del mismo. Asimismo, Barthél sugiere, con las perifrasis de obligación “deber” o “tener que”, que el alumno asuma ciertos cometidos como memorizar una lista de errores proporcionada por el profesor, o aprender la conjugación, sin referirse a una reflexión explícita de la lengua (12B).

Por otro lado, el rol del alumno se hace un poco más activo cuando se le solicita que hable en la lengua meta intentando usar la conjugación (14B). Asimismo, su papel activo se refleja en el cometido asignado de establecer comparaciones entre la cultura meta y su propio entorno a partir de los textos seleccionados por el profesor. Esta comparación lleva a una capacidad analítica y a una apertura, en la que interviene sobre todo el profesor, que es el que tiene la labor de “abrir el cráneo” a los alumnos (102B) mitigando pues el relativo papel activo al que se refiere.

Esta visión del rol más activo del alumno se confirma cuando se le plantea al entrevistado cuál es en su opinión el buen alumno de lenguas. Para Barthél el buen alumno es el que no tiene vergüenza de hablar en español, “no se corta” (30B), que le interpela o llama su atención en clase, incluso cometiendo errores:

64 B e:: | sí || buen alumno | en español | para mí eh! | porque yo doy más importancia a la comunicación | es | el que | el que siempre | intenta provocarme | en español || el que siempre me interpela | que que me interpele en español | a ese siempre | siempre | le daré | mi tiempo || muy bien | al muchacho que escribe bien | lo mismo | o sea que siempre le animaré no? | siempre | (...)

66 B (...) yo (quiero) que me interpele | que me provoque | para mí | es el mejor alumno

68 B no es que hable bien el español no? | que me provoque cometiendo errores eh | es lo que más interesa | =sí ,,,= porque la primera cosa es el coraje | el coraje | de hacer | de cometer | faltas | =el valor= una vez corregidas e:: | corregidos los errores | automáticamente | el el muchacho ya gana | gana algo no? | sí |

En estos pasajes se perfila un rol preponderante del aprendiz, que convive con otra visión del alumno como mero sujeto que recibe pasivamente los conocimientos que el profesor quiere transmitir con la mediación de las fichas mencionadas, que debe memorizar sin llevar a cabo un trabajo significativo, analítico o inductivo. Así pues, para el informante la figura del alumno oscila entre un receptáculo de los conocimientos que el profesor transfiere al alumno o de los contenidos que se limita a aprender de memoria; y entre el papel activo del alumno extrovertido que se lanza a hablar y que lleva a cabo comparaciones entre las dos culturas y reflexiona sobre las temáticas del texto, si bien bajo la influencia del profesor.

En lo que concierne al profesor, vemos que esta palabra se emplea menos frecuentemente (25 ocurrencias en toda la entrevista) en comparación con “el pequeño” o “muchacho” para referirse a los alumnos. La palabra “profesor” o “docente” aparece sobre todo para referirse al profesor en general y se asocia con la expresión de obligación “deber” (86B). Según el informante es conveniente que el profesor desarrolle técnicas o estrategias que ayuden a los alumnos a comprender. Barthél alude a los recursos que el mismo profesor ha desarrollado con diferentes términos como “técnica” (4 ocurrencias), “estrategia” (aparece 3 veces), “mecanismo” (1 ocurrencia), emplea una vez “táctica” y también en una ocasión “receta”. Estas técnicas están diseñadas para que los alumnos comprendan y para implicarlos. En dos ocasiones señala que estas técnicas no le han fallado hasta ahora (10B, 72B). Se refiere en primer lugar a su forma dinámica de interactuar con los alumnos, su estilo comunicativo enérgico, el empleo del humor, etc., que hemos podido apreciar en las observaciones. También se refiere a los documentos diseñados por el mismo profesor de los que ya hemos hablado (12B).

Por otro lado, el profesor evita los términos lingüísticos complicados, como reitera en dos ocasiones: en la intervención 12B afirma que “no voy a partir del latín”; y también en 14B insiste en la necesidad de “evitar los elementos técnicos científicos”. Otra labor del profesor es la de adecuar los textos seleccionados al nivel de los alumnos y recopilar material propio, como él ha hecho a lo largo de su carrera y gracias a sus estancias en España (74B)

Estas tácticas o técnicas se relacionan directamente con el interés del docente de implicar al alumnado. Barthél insiste en la importancia de interesar (13 ocurrencias), para lo que emplea diferentes verbos como: “atraer” (3 ocurrencias), “seducir” (2 ocurrencias), “provocar” (10 ocurrencias), “animar” (2 ocurrencias), lo que confirma también la importancia de la figura del alumno en su actuación docente. Este profesor tiene la voluntad de captar constantemente la atención de sus alumnos y ello inspira su actuación profesional. Esta es una de las principales tareas del profesor (“un trabajo enorme”, 108B,) que además le infiere un gran poder al docente (108B).

Su afán de captar la atención y el interés de los alumnos conecta con la buena relación que establece con estos. Según Barthél es importante que el profesor dé confianza a los alumnos para que estos se expresen (34B). Como también hemos comprobado en las observaciones de clase, el informante vela por una relación de proximidad, de “padre”, “amiguete” o “hermano”, como nos indica en el siguiente pasaje:

60 B (...) por eso | digo que el profe es es el amiguete | yo no sé si te has dado cuenta | la la la | o es porque soy viejo | yo no sé | pero si has visto el contacto que yo tengo con los peques | es un contacto de abuelo\ | de hermano\ | de de de de | amigo no? | sí sí | entonces | el profesor | muy bien | pero que ante todo | amigo | si quieres que el mensaje pase || bien ||

Algo muy destacable en la entrevista es la fuerte seguridad que demuestra el colaborador en sí mismo como profesor. Por ejemplo, apunta que sus “técnicas” siempre han funcionado. En segundo lugar, nos indica que los exámenes que se utilizaban en la prueba de español de Bachillerato eran los que él mismo había elaborado (48B). También señala que sus clases han sido el modelo para profesores noveles (72B); y además, han sido grabadas hace años por unos profesores canadienses, lo que le da un cierto reconocimiento o prestigio (72B):

72B (...) yo yo | te doy un ejemplo | concreto | los profes que salen de la escuela normal | superior | yo no sé si el departamento de español si has (estado) ahí | e e e hay películas | que yo hice | los profesores canadienses | que estaban ahí | han sacado películas | de mis clases | que han servido | no de modelo no | sino | una clase a partir de la cual | ellos podían sacar una base | de cómo hacer una clase | están ahí | yo tengo esas Cintas (...)

Esta seguridad se refuerza con el uso constante del pronombre personal “yo” (200 ocurrencias) a lo largo de la entrevista y con la enunciación continua en primera persona. Por último, su autoconfianza se relaciona con el consciente poder que él reconoce ejercer en sus alumnos, por lo que algunos piensan que es un “revolucionario” por su estilo personal de impartir clase (110B).

VISIÓN DEL ERROR, DE LA CORRECCIÓN Y DE LA EVALUACIÓN

En cuanto al error (20 ocurrencias) y a su corrección, podemos apreciar una doble cara. Por un lado, el informante alude en varias ocasiones a la importancia de la corrección (5 ocurrencias). Por ejemplo, como declara en la entrevista, cuando saluda a sus alumnos fuera de clase, insiste en que lo hagan en español y de forma correcta, haciéndoles hablar hasta que utilizan correctamente la conjugación (14B). Asimismo, manifiesta que muchas interacciones que se establecen en su aula se basan en la corrección de errores gramaticales, y se van sucediendo hasta encontrar la respuesta correcta. Por lo tanto, un eje importante de la clase consiste en la corrección de errores. No obstante, Barthél aprecia a los alumnos que tienen el valor de hablar,

aunque sea con errores e indica de forma explícita que se aprende cometiendo errores (30B). Asimismo el mismo profesor comete intencionadamente errores para que los alumnos intervengan para corregirlos:

- 38 B (...) yo solía exigir | a los peques || ((escribe en un papel)) cuando uno comete un error | el primero que detecte | ese error | dice | MENTIRA | ves un poco? | y automáticamente | todos están que | o sea que | atentos no? | dónde está? | el error | y | en ese momento | el que saque | la mentirilla esa | yo le doy un punto || yo | incluso | yo | yo mismo | provocaba | intencionadamente | errores || muy bien | yo yo dije | suelo decir | oh! /a problema es que | un muchacho | (está que) | señor mentira! | tú ves un poco no? | todo el mundo | el señor ha sacado una mentira | un error o qué? | y cuál es la mentira? | señor | usted ha dicho | la problema | ah! muy bien! | porque lo tiene en la ficha de los errores | no? | no se dice la problema | el problema | (...)

La palabra “evaluación” aparece en 13 ocasiones en el discurso de Barthél. Esta palabra se asocia o se sustituye frecuentemente por “examen” (5 ocurrencias), “prueba” (2 ocurrencias), “interrogación” (3 ocurrencias) o “control” (2 ocurrencias). Como ya hemos mencionado, la actuación docente de Barthél está bastante marcada por la existencia de un examen de español para la obtención del Bachillerato, por lo que el profesor apunta constantemente a este examen y a los procedimientos que lleva en clase para preparar a los alumnos a dicha prueba. También se refiere a la evaluación oral y escrita que realiza en sus clases (“la gran evaluación”), adhiriéndose a la práctica habitual de los profesores de ELE en Gabón que realizan exámenes escritos y orales al final de cada trimestre. El profesor realiza también algunos controles que pueden ser de traducción de vocabulario, dictado de palabras, etc. Por tanto vemos que nuestro colaborador sigue las prácticas habituales en la enseñanza del español en Gabón.

ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD

En cuanto a la categoría de la cultura y su enseñanza, nuestro colaborador emplea frecuentemente el término “cultura” (14 ocurrencias) o “civilización” (4 ocurrencias). En primer lugar, el profesor asocia la cultura a elementos históricos (2B): se refiere a la importancia de la influencia árabe en España (2B) y más tarde evoca también otros capítulos históricos como el Descubrimiento de América (74B) o los latifundios en el siglo XIX (102B). También asocia cultura a aspectos cotidianos como por ejemplo la diferencia de horarios en las comidas en España en relación con Francia o Gabón (90B). Se refiere asimismo a la gastronomía; y, en otra ocasión habla del carácter de los españoles, que hablan ruidosamente en lugares públicos. A la vez hace referencia a aspectos bastante estereotipados como la corrida. Encontramos unos cuantos ejemplos en el siguiente fragmento:

- 86 B (...) elementos sobre e:: | sobre la navidad | cuáles son los elementos que aparecen ahí | te hablarán | del belén | te hablarán del árbol de navidad | te hablarán de: | de

todo eso no? | de mazapán | o sea que | cosas en torno a los reyes magos | no? | tú ves un poco? | y a partir de ello | ((mira a la entrevistadora)) eso aparece en la parte comentario | la la la (rúbrica) no? | e:: | muy bien | o sea que | eso | eso sí puede aparecer ahí | pero para los mayores | si yo quiero | yo hablo | del turismo || el texto me habla por ejemplo | de aspectos según el cual | millones de extranjeros vienen a España eso no significa que los españoles no hagan el turismo | en España| es es el turismo inter- interno no? | bien | y cuándo ves en el texto | un responsable de un restaurante o de un hotel | que de más importancia a los extranjeros que a los | autóctonos | es la ganancia | perfectamente que | no? | pero | un elemento que marca | la cultura española | es que el hombre español | re-restaurante pasa el tiempo haciendo ruido | gritan\ | comiendo | tal y cual | ves un poco? | yo | o sea que esos elementos | yo | se los digo no? | no es que sea propiamente español | pero es una costumbre que | encontramos | en los españoles | en los restaurantes || ((mira al lado)) qué elemento tengo de cultura por ejemplo? | e:: | mm | si hablo de:: | el afán que tiene el hombre español | a la corrida no? | muy bien || e:: | el fútbol ((cambia de tono)) | o sea que | cosas de eso no? (...)

Por lo tanto, el profesor ofrece una visión de la cultura bastante amplia que incluye elementos cotidianos, elementos históricos, así como clichés asociados a la cultura española, pero con poca relación con la comunicación. Asimismo el colaborador da bastante importancia a los temas de actualidad, entre los cuales menciona el deporte, la corrupción en la política española y la Casa Real, la economía española, la importancia del turismo o la independencia de Cataluña.

Estos elementos culturales se asocian a lo español: la palabra España aparece en 37 ocasiones y el gentilicio “español” relacionado con elementos culturales es empleado 20 veces. En cambio el adjetivo “hispánico” tiene solo 3 ocurrencias y América Latina aparece 3 veces. Para Barthél, la enseñanza del español se orienta en gran parte al aprendizaje de esta serie de conocimientos y saberes:

92 B tú ves un poco? | son elementos culturales propios a España | que el muchacho debe conocer y saberlos | sí sí sí! | porque si un muchacho en la clase de español | no domina esos elementos | para qué ha servido la clase de español?

A continuación, en la misma intervención añade que la clase de español es ante todo un viaje a España: consiste en aprender los elementos culturales pero sin estar en el país meta: “dar español es dar la cultura y la civilización española | sin haber estado en España” (92B). Otro punto muy importante sobre su conceptualización de la didáctica de la cultura es que dicho viaje se realiza en el aula siempre a partir del texto:

86 B (...) pero siempre a base de un texto | siempre a base de un texto | es cuando yo | yo o el (profesor) deben naturalmente e:: evocar elementos de comentarios | sobre la cultura | (...)

A través del comentario de texto el profesor intenta que los alumnos establezcan un puente de conexión entre la cultura española y Gabón (24 ocurrencias), o como él dice “su país”, “su entorno” (16B,18B,28B). Cuando le planteamos si aprender una nueva lengua ayuda a los alumnos a abrirse al mundo, lo reconoce como algo imprescindible (98B). Asimismo el profesor hace hincapié en las relaciones entre España y Gabón, una razón de más para aprender la lengua y la cultura españolas. Habla de las empresas españolas instaladas en Gabón, o del hecho de que el antiguo presidente gabonés muriese en la clínica Quiron de Barcelona (88B). El profesor subraya también que el acceso a una nueva cultura permite a los alumnos tomar conciencia de la situación de su propio país, lo que denomina como “abrirles el coco” (102B). Por ejemplo, el profesor habla de temas como el turismo en España, poco valorado en Gabón (86B); el desarrollo de la agricultura española, en contraste con la gabonesa (102B); o bien los casos actuales de corrupción en España, que compara con los de Gabón (106B). Así, vemos que en sus clases hay un esfuerzo de interculturalidad, aunque esta palabra no aparece en el discurso del profesor. Nuestro informante pretende hacer reflexionar a los alumnos sobre la situación político-social de Gabón, por lo que ha sido considerado a veces revolucionario en su entorno profesional, aunque él no se considera como tal (110B).

Por otro lado, Barthél es reacio a tratar temas exclusivamente gaboneses o africanos –la “contextualización” en el mundo de ELE en Gabón-. El docente rechaza hablar explícitamente en clase sobre Guinea Ecuatorial, cuya cultura considera muy similar a la gabonesa. Reconoce, no obstante, que hay que dar más importancia a autores guineanos que escriben en español, pero no concibe estudiar la cultura guineana como algo hispánico:

94 B (...) | podemos dar más importancia | a los que escriben | la literatura guineana | sí | o sea que fácilmente | pero yo no sé | porque la cultura de de Guinea | es idéntica a la la la nuestra | por tanto lo importante sería simplemente utilizar el recurso lingüístico no? | pero en cuanto a lo propio propio de la lengua española | yo no veo | nada | de la cultura española | no veo | nada (...)

ADECUACIÓN CURRICULAR Y METODOLÓGICA

En primer lugar, según el informante, los manuales que se manejan en Gabón son perfectamente convenientes para este contexto. Barthél indica que los textos con los que él trabaja en clase son tomados directamente de la prensa o de obras literarias, o bien de manuales franceses realizados por españoles que viven en Francia (106B). Para Barthél, uno de los trabajos del profesor es adaptar todo este material al contexto y a los alumnos (106B). No hace referencia a la necesidad de elaborar un manual específico para Gabón.

En segundo lugar, nuestro colaborador no es crítico con la pedagogía oficial; por lo contrario, opina que funciona bien y que no es necesario introducir cambios:

72 B yo no digo eso | yo siempre digo simplemente que | la estrategia | o la técnica | o la táctica que yo utilizo | funciona bien | para qué cam- cambiarla Minerva?

Por último, es llamativo que el informante hable de otro tema cuando le preguntamos su opinión sobre el *MCER* (78B). Cuando le precisamos la naturaleza de esta obra, reconoce no conocerla bien. Sobre el enfoque comunicativo también admite su desconocimiento y añade que para cualquier reforma es necesario hacer un análisis de la situación actual y hacer cambios si fuera preciso.

EVOLUCIÓN DE LAS CREENCIAS Y SÍNTESIS

Como hemos visto a lo largo de esta entrevista Barthél se muestra muy seguro en su práctica docente y en su visión sobre la enseñanza y el aprendizaje. Tiene unas ideas muy claras de lo que es enseñar y cómo hacerlo, que reitera a lo largo de la conversación. A través de su experiencia ha desarrollado una serie de estrategias que nunca le han fallado. Reconoce que la rutina de sus clases no ha cambiado, porque no ha sido necesario al ser eficaz. Muestra con ello una clara autosatisfacción con sus prácticas y con la cultura académica del español en Gabón.

En resumen, hemos detectado pocos puntos de fricción en sus opiniones. Podríamos señalar que es llamativo que en dos ocasiones indica que la meta principal del aprendizaje del español es la comunicación, pese a que no profundiza en su ideación sobre el concepto de comunicación, sino que parece más bien haber adoptado esta opinión convencionalmente sin llevar a cabo una reflexión. La comunicación se asocia más bien con la expresión oral que con intercambios en que se dan situaciones de transacciones de información y de negociación del significado. Sobre su visión de la lengua, se observa una concepción cercana a la lengua como sistema y alejada de una dimensión comunicativa o discursiva, que no tiene que ver con aproximaciones más amplias y actuales. Se refiere a aspectos de la cultura legitimada que no se relacionan con la comunicación.

ANÁLISIS DEL DISCURSO

En el discurso del profesor, sobresale el tono familiar, la seguridad de sus respuestas y la presencia abundante de ejemplos y anécdotas. Se trata de un discurso vehemente, con gestos y con movimientos del cuerpo para facilitar la comunicación. Habla rápidamente, con cierto tartamudeo debido seguramente a la velocidad de su discurso, pero que no afecta a la seguridad que demuestra en sus respuestas. Las respuestas son largas y contestan sin circunloquios las preguntas planteadas. Barthél tiene un avanzado nivel de español, con abundancia y variedad de expresiones coloquiales, que en algún momento podrían considerarse no del todo adecuadas en el registro de una entrevista. Nos sorprende el uso de “peque” para referirse al alumno, u otras palabras como “pirarse” (14B) o “cortarse” 30B.

Destaca sobre todo la implicación del sujeto con la presencia constante del pronombre personal “yo” (200 ocurrencias) asumiendo totalmente su discurso y sus opiniones. También aparece bastante frecuentemente el pronombre “tú” (23 ocurrencias) y el uso de la segunda persona del singular para implicar la entrevistadora; a la vez menciona el nombre de su interlocutor (Minerva) en 4 ocasiones, lo que muestra la proximidad entre los dos. Asimismo es frecuente también la fórmula “¿ves un poco?” en sus enunciaciones, que aunque no esperan la retroalimentación de la entrevistadora, se dirigen a esta implicándola de nuevo en el discurso. También se dirige a la entrevistadora con preguntas retóricas que empiezan con la fórmula “yo no sé si...”. No hay un uso destacable de expresiones de impersonalidad. Emplea algunas metáforas como la del viaje a una nueva cultura a través del aprendizaje de la lengua extranjera (16B) o a la de receta (12B) como estrategia o técnica para la enseñanza. Evoca anécdotas sobre experiencias en España (90B). Recurre en varias ocasiones al discurso directo normalmente en francés para reproducir las palabras de los alumnos (*Monsieur| sí Monsieur | on comprend très bien*, 72B; *ah Monsieur on a vu ça / | on a vu ça a la télé*, 4B).

No encontramos vacilaciones en su alocución, aunque es muy frecuente el marcador de discurso “¿no?” de forma interrogativa (110 ocurrencias) al final de muchas frases, que podemos considerar como una manera de implicar también al interlocutor o de aquiescencia. También destaca el uso de “o sea” (86 ocurrencias) para aportar ejemplos o dar más explicaciones sobre sus opiniones.

En cuanto a la modalización emplea 4 veces la fórmula de obligación “hay que”, una sola vez “tiene que”, y 6 veces “debe” para referirse en cuatro ocasiones al “muchacho” y dos al “profesor”. No encontramos expresiones de opinión como “pienso”, “creo”, sino que emplea la fórmula “para mí”. Cuando emplea el pronombre “yo” se relaciona con verbos de acción como “hago” (10 ocurrencias), “tengo” (14 ocurrencias), “digo” (17 ocurrencias), “quiero” (4 ocurrencias), “hablo” (6 ocurrencias).

En cuanto a los parámetros espacio-temporales, no hay un uso representativo de “ahora” ni “antes”, que constituye un eje habitual en el discurso de los profesores. Esto marca también la inmovilidad de su pensamiento que no ha sufrido cambios. El uso de adverbios temporales se emplean para hablar de momentos de la clase cuando el informante describe las diferentes etapas de su práctica docente. En cuanto a “aquí” se usa en total 9 veces, 4 de las cuales se refieren a Gabón, sin oponerse a “ahí” (que aparece con la finalidad de señalar también aspectos de la enseñanza) o “allí”.

5.1.2. Análisis de la entrevista a la segunda participante: Raïssa

A continuación analizamos la entrevista a la segunda entrevistada, Raïssa, que fue colaboradora en la investigación para la Memoria de Máster en 2011. Se conserva el mismo nombre ficticio empleado en la Memoria, para mantener una continuidad con el anterior estudio. A partir de esa colaboración se fundó una relación de amistad que dura hasta la actualidad. La relación de confianza permitió una gran locuacidad de la informante como se demuestra en larga duración de la entrevista (casi dos horas). También contribuyó a la sinceridad y a la espontaneidad de las respuestas.

PERFIL DE LA PROFESORA Y CONTEXTO DE LA ENTREVISTA

En el momento de la entrevista, Raïssa tiene 39 años y hace más de 8 años que ejerce como profesora de español. Raïssa es de etnia punú, un grupo bastante presente en el mundo de la enseñanza en Gabón. Nació en el sur del país, Tchibanga, donde estudió hasta 1997. En 1998 ingresó en la universidad Omar Bongo. Entre 2004 y 2005 realizó su primera formación en la ENS para poder enseñar en el primer ciclo (CAPC). En ese momento ha acabado la formación para ascender como profesora funcionaria de segundo ciclo de secundaria (CAPES INTERNES) que ha durado de 2011 a 2013. Acaba de iniciar las clases en un nuevo instituto. Raïssa ha estado en varias ocasiones en España, dos veces como complemento de la formación en la ENS, en otra ocasión beneficiando de una beca AECID y otra a título personal.

La entrevista se realizó el 22 de octubre de 2013 en el domicilio de la entrevistada, cerca de la Escuela Normal Superior. Empezó a las 15h y terminó a las 17h, con algunas interrupciones por problemas técnicos. Constituye una de las entrevistas más largas del presente estudio.

El final de la entrevista no pudo extenderse por razones técnicas (falta de memoria en la cámara), y la fatiga de la investigadora (a causa de larga duración de la entrevista y del embarazo en curso).

NATURALEZA DE LA LENGUA

La palabra “lengua” es mencionada 39 veces, con un sentido bastante general como idioma y se asocia a “aprender”, a “enseñar”, a “profesor de lengua” o a “lengua extranjera”. Cuando le planteamos cuáles son los elementos de una lengua, la informante se refiere en primer lugar a la cultura, en segundo lugar a la parte lingüística en la que incluye la gramática y el vocabulario; y a continuación señala la importancia de “hablar” y de la “oralidad”, que identifica con la comunicación.

2 R para mí los elementos | principales | si entiendo bien | pues para mí | pueden ser primero | la cultura | la cultura | y luego | la lingüística | la lengua | ella misma | con sus aspectos gramaticales | y lexicales | y tal | y con los dos elementos reunidos | cuando un alumno | sabe la cultura y la lengua | el habla | para mí es muy importante | uno tiene que hablar | la oralidad ||

En esta intervención es destacable, por una parte, el engarce que señala entre cultura y lengua como objetivo de aprendizaje; y, por otra parte, la importancia que otorga desde un principio a los elementos culturales, como lo corrobora el uso asiduo de la palabra “cultura” (41 menciones, dos más que “lengua”). No es el caso de los otros elementos a los que se refiere en este pasaje como componentes de la lengua: “gramática” o “gramatical” (en total 8 ocurrencias), “léxico” (7 ocurrencias) o “vocabulario” (3 ocurrencias) en toda la entrevista.

En el terreno de la gramática evoca “verbo” en 7 ocasiones; una vez menciona “sujeto” y “complemento”; y, habla de “frase” 10 veces. En el resto de la entrevista no insiste en la parte gramatical ni a aspectos concretos como la morfosintaxis o la ortografía. Ello es coherente con la idea que se repite a lo largo de la entrevista y en el que profundizamos en el siguiente apartado: no le interesa insistir en la gramática porque aburre a los alumnos (10R).

En cuanto al léxico, parece otorgarle más relieve cuando le preguntamos sobre los aspectos de la lengua que ella considera importantes. Manifiesta la necesidad de tener un léxico “muy desarrollado” (18R) y evoca las dificultades de los alumnos que no tienen suficiente vocabulario para hablar (30R). Se refiere en dos ocasiones a las “palabras difíciles” que ella misma consulta en el diccionario (22B) o bien que los alumnos buscan en casa (44B):

44 R de vocabulario | las palabras difíciles | mhm | que que | por ejemplo | digo | pues os vayáis a casa | que leáis el texto | y sacad palabras difíciles | y de estas palabras | podéis buscar | si se trata de un verbo | buscar un verbo similar | que explica la misma cosa | para que ellos | ellos mismos buscan | por ejemplo | si digo preguntar | cuál es el sinónimo de este verbo? | los alumnos lo pueden buscar | por | por los diccionarios | así trabajo de sinónimos | trabajo de contrario | el contrario de las palabras | o o | qué más? | el verbo similar a tal otro | el sinónimo similar de tal verbo | lo podemos remplazar por tal otro | y de esta manera | cuando vienen los alumnos | la próxima vez | ya tienen | en vez de tener una palabra | que han visto en el texto | ya tienen dos | palabras | y que lo intenten explicar | formular una frase | con una palabra que han encontrado | por ejemplo | un sinónimo de preguntar | sería | hacer preguntas | expresión idiomática | preguntar | y el contrario de preguntar será | contestar | o responder | pero que el alumno sea capaz | de formar una frase con responder | una frase que respete la norma lexical | o de una frase normal | sujeto verbo complemento | pero teniendo el verbo responder | para que | algún día hablando | pueda | utilizar la palabra sin | sin vacilar | sabes? | si

En lo que concierne a la parte fonética de la lengua, alude a “pronunciación” o “pronunciar” 6 veces, de las cuales dos utiliza el verbo pronunciar como sinónimo de “decir”. Se refiere una vez a la importancia de la “entonación” correcta (112R) y al deber del profesor de corregir al alumno que pronuncia mal (9R), pero sin en ahondar en el tema.

La informante insiste a lo largo de la entrevista en la importancia de “hablar” (34 ocurrencias), de ayudar a los alumnos a “decir” (18R,24R,40R,60R,72R,76R,98R) o a “decir algo” (10R,28R) verbo que emplea como sinónimo de “pronunciar” o “hablar” o “comunicar”. También se refiere constantemente a la parte oral de la lengua (18 ocurrencias para “oral” o derivados). Apunta explícitamente al objetivo de la “oralidad” (2R,157R) que identifica con comunicación, aunque no emplea esta palabra en toda la entrevista. Raïssa tan solo emplea dos veces el adjetivo “comunicativo” cuando la entrevistadora le pregunta por el enfoque comunicativo. Por tanto asocia lo oral a la comunicación y no distingue claramente entre los dos aspectos. La parte oral contrasta con “lo escrito”, que se identifica con lo normativo. La profesora declara que orienta su enseñanza al desarrollo de la parte oral, no obstante en algunos pasajes detectaremos algunas contradicciones, como veremos en el siguiente apartado.

Por otro lado, destacamos la reiteración de la informante de la idea de que los alumnos deben ser capaces de formar frases, como hemos visto en 44R y también en este fragmento:

6 R (...) y una vez la persona entiende | puede intentar hablar | como si fuera | sabes? un nativo | de esta manera | con las ponencias también | les ayudo un poquito a hablar | y con eso | con eso de de | del club | cuando | un instituto tiene un club | los alumnos ahí | imponemos a los alumnos | que intentan hacer frases | en español | y que dejen un poquito aparte | eso del francés | sabes? | de esta manera | pues | me digo que les podemos ayudar | en hablar (...)

En la intervención 42R insiste: “porque no podían ni formar una frase | correcta |”. La frase se asocia con la corrección lexical y gramatical. Se trata de un aspecto observado también en las sesiones a las que asistimos de la profesora: el discurso generado en clase se construye a base de la formulación de frases enteras, que parafrasean las preguntas del profesor o bien las palabras del texto. Así pues, se aprecia la subsistencia de concepciones estructuralistas de la lengua y también en el aprendizaje, como veremos a continuación.

PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En el terreno del proceso de enseñanza y aprendizaje destaca ante todo la insistencia de Raïssa de la importancia de “hablar” (34 ocurrencias), como ya hemos señalado. Su enseñanza se dirige a llevar a los alumnos a hablar (16R), animarles a hablar (10R), a desarrollar el “habla” (10R), ayudarles a hablar (30R); también repite constantemente la idea de poder “decir” (35 ocurrencias), que emplea esencialmente como sinónimo de comunicar o hablar:

- 10 R (...) contesta en español | y te da sus respuestas | y luego ella también te puede sacar preguntas | para animarles a hablar un poquito | el español | pero bueno | en las clases del segundo ciclo | me gusta más documentos iconográficos | que puede ser una publicidad | porque lleva fácilmente al alumno a decir algo (...)

En este pasaje recalca su afán de “animar” a los alumnos a hablar a través de diálogos, que figuran en el programa del primer ciclo de español. Asimismo, los documentos iconográficos con los que le gusta trabajar en el segundo ciclo fomentan “decir algo” a los alumnos. La importancia que concede a la destreza oral se corrobora también por la poca alusión a las otras destrezas lingüísticas, como “escribir” (que aparece 18 veces), “leer” (tan solo 2 ocurrencias), “comprensión” (3 alusiones), “escuchar” (2 ocurrencias). El desarrollo de otras destrezas estaría supeditado a la expresión oral; así, por ejemplo, la comprensión de las películas permite a los alumnos tomar la palabra y desarrollar la expresión oral, que constituye el objetivo final.

Otro aspecto sobre el que insiste Raïssa es la necesidad de que el profesor hable en español en clase si quiere que los alumnos también lo hagan, algo que echa en falta en otros profesores de español y que critica:

- 6 R pues yo primero para que el alumno hable | para profesora ella misma tiene que hablar | lo que pasa aquí | es que la gente habla francés en la clase de español | y por eso | eso no motiva | mucho a los alumnos a: a: | pues | a hablar realmente | la lengua | el profesor él mismo | tiene que hablar (...) de esta manera | pues | me digo que les podemos ayudar | en hablar | insisto que la profesora | o el profesor | él mismo | empiece | con eso | porque si el profe habla en francés | no hace falta | yo yo | para una anécdota | en mi experiencia | empecé a hablar español | en España | aunque ya ya hacía español desde la *quatrième* | porque en la *facu* | la gente habla francés |

En cuanto a la metodología de enseñanza predominante en el contexto educativo de Gabón, la informante expresa su opinión negativa sobre las metodologías que no fomentan la expresión oral en clase:

- 136 R aplico esta metodología | la metodología que hace que el alumno sea así | sin hablar | no no es una buena metodología para mí | pues como tenemos | el Bachillerato | y que a veces aquí | formamos los alumnos | para fines de | exámenes

Como se lamenta en este pasaje, las clases se dirigen muchas veces a la preparación de exámenes, y por eso debe adaptarse al “programa” (13 ocurrencias) y a la “metodología”

“impuesta” por la administración:

- 14 B pues | pues || como decía al principio | que tenemos documentos que nos imponen | no que nos imponen documentos | pero un programa | que tenemos que seguir | y una metodología también | que tenemos que aplicar | bueno | la metodología de aquí

La “metodología de aquí” a veces es percibida como una imposición y otras veces como algo natural y que constituye la base de su enseñanza. Alude en numerosas ocasiones al programa que es necesario seguir y que hay que acabar puesto que los alumnos tienen que hacer el examen de bachillerato. Asimismo justifica su actuación docente con el deber de seguir y acabar el programa como reitera en 42R y 44R, sin manifestar una actitud negativa. La intervención que resulta más contradictoria es cuando critica que muchos profesores no respetan la “ficha”, es decir, que no aplican la metodología preconizada por la administración:

- 26 R sí | hacemos la misma metodología | pero los hay que no la respetan | que cuando vienen los inspectores siempre notamos que hay personas que | aún teniendo la metodología | aún teniendo la | la ficha | no lo hacen de esta manera | eso hace que | pues | haya | dispa- | disparates

No obstante, el objetivo de terminar el programa y prepararse para fines académicos convive con el propósito de poder usar la lengua cuando los alumnos viajen al extranjero:

- 78 R (...) no podemos alcanzar los objetivos que tenemos de aprendizaje de esta lengua | tenemos que seguir | tenemos que | estar tranquilos | para llegar a terminar | el programa | salir de ahí con un: | con con algo | que te ayude | hoy en clase | o en el examen | o cuando te vayas fuera de Gabón | por ejemplo (...)

Así vemos que hay una conciencia de la lengua como herramienta de comunicación para poder usarla con otros fines que los académicos.

En otro momento, al preguntarle por la rutina habitual de sus clases reconoce que debe adaptarse a la llamada “ficha” que impone el IPN (Instituto Nacional Pedagógico). La informante describe los pasos que sigue al principio de la clase: saludo, escritura de la fecha, repaso:

- 28 R pues lo que nos dice el ministerio | nos dice siempre | el IPN | en el IPN tenemos una ficha | un modelo de ficha | que te di | cuando yo voy a clase | por las mañanas | pues saludo | a los amigos | nos saludamos eh | es un intercambio | me pueden saludar | o ellos pueden saludar | y yo no voy directamente a pedir la fecha | o el repaso | pregunto a dos o tres alumnos qué tal están | para llevarles a decir algo | (...)

La informante insiste de nuevo en la idea de que intenta hacer hablar a los alumnos pese a la metodología repetitiva de la que parece quejarse en algunos momentos. A continuación en esta

misma intervención insiste en la importancia del repaso, en el que puede extenderse con explicaciones gramaticales (llamado el “apunte gramatical”). Asimismo, hace hincapié de nuevo en la necesidad de acabar con el programa, sobre todo en la clase de *terminale*, en la que tienen que prepararse para el examen de Bachillerato. Después del repaso se procede al comentario de texto:

28 R (...) y después del repaso | con los reajustes o no | luego empiezo | si se trata de una explicación | empezamos | con la lectura | de la parte | que vamos a explicar | pues | los del ministerio | nos han dicho que la lectura | por los alumnos | se hace al finalizar el estudio del texto | o sea que si yo misma he previsto | una unidad de sentido | que tenemos que estudiar | son unas seis siete líneas | las leo antes | los alumnos | los alumnos sacan sus textos | leo la parte que tenemos que estudiar | luego empiezo | a hacer preguntas | porque aquí la metodología es que que que | empezamos por preguntas | preguntamos a los alumnos y ellos contestan | y de esta manera explicamos el texto || es mucho más un comentario lineal | que a mí no me gusta || que a mí no me gusta tanto || por aburrir a los alumnos | y por frasear el texto | porque en vez de tener una explicación y comentario | del texto | a veces tenemos | una paraf- paráfrasis del texto || sí

Así pues, en primer lugar se procede a la lectura de la profesora del fragmento del texto que se va a comentar, para pasar a la preguntas sobre el texto que se formulan oralmente y que los alumnos responden mediante frases. Esta práctica constituye la rutina habitual en las clases de español en Gabón. Esta manera de explicar el texto no satisface a la informante al tratarse de una paráfrasis repetitiva del texto.

Otro aspecto interesante del fragmento anterior es el afán de Raïssa de no aburrir a los alumnos. En diferentes ocasiones hace hincapié en “animar” (4 ocurrencias) a los alumnos, en no “aburrir” (13 ocurrencias). No obstante, la docente señala a la vez la necesidad de mantener la disciplina para poder alcanzar los objetivos de enseñanza:

78 R para establecer mi disciplina tal y cual | tengo que ser un poco dura | con ellos | mostrarles que esto no puede funcionar | que si mezclamos la indisciplina | desorden | no podemos alcanzar los objetivos que tenemos de aprendizaje de esta lengua | tenemos que seguir | tenemos que | estar tranquilos | para llegar a terminar | el programa |

Esta postura “dura” difiere con la posición de cercanía que la profesora desea establecer con los alumnos y que analizamos en el siguiente apartado.

En relación también con su afán de motivar a los alumnos, la colaboradora alude constantemente a su voluntad de variar las “metodologías” y los “textos”:

10 R pero eso | para mi experiencia | aburre un poquito | a los alumnos | es que cuando no hay | no hay | mezcla | no hay | variedad de textos | los alumnos a veces se aburren | se aburren por ver la misma cosa | se aburren porque los documentos no cambian | se aburren porque la señora va a preguntar cuál es el título | cuál es cuál | y eso aburre a los alumnos | a mí no me gusta aburrir | a los alumnos | pues porque | por eso me gusta | variar | y vengo a veces con películas

Las palabras “metodología”, “programa”, “ficha” “documento” aparecen a menudo asociadas al verbo “imponer”, de ahí que podemos colegir que la profesora siente una carga en relación con la metodología predominante del comentario de texto y ciertos documentos que son impuestos por el Ministerio. No obstante en varias ocasiones Raïssa emplea el verbo “imponer” para hablar de actividades que ella quiere llevar a cabo de forma libre o que le gustaría aplicar en sus clases o “imponer” a los profesores en el caso hipotético de que fuera la directora de un instituto:

16 R (...) para llevarles a seguir con la lengua | al aprendizaje de esta lengua | a mí | por ejemplo | si fuera yo | una clase mía | que soy directora | de instituto | impondría | mis docentes | hagan por ejemplo | pues | documentos | no que | que vienen con documentos | directamente

6 R (...) con eso de de | del club | cuando | un instituto tiene un club | los alumnos ahí | imponemos a los alumnos | que intentan hacer frases | en español | y que dejen un poquito aparte | eso del francés | sabes?

158 R (...) y los inspectores | hablo de estos inspectores que han venido a visitarme | les ha gustado mucho | el método que intentado imponer | el año pasado |

De ello se desprende una concepción de la enseñanza como obligación o imposición, que se refuerza con las perifrasis de obligación que aparecen asociadas a profesor. En consecuencia, se observa por un lado una reivindicación de libertad en su actuación docente, pero sin poder desprenderse totalmente de una visión normativa del quehacer del profesor (210R).

Otra idea interesante que declara Raïssa es su preferencia por una enseñanza más práctica para que los alumnos puedan “hablar”:

16 R (...) para desarrollar el habla | en los alumnos | para la socialización de los alumnos | venir por ejemplo | una mañana | y llevar los alumnos a una excursión | por ejemplo | en el aeropuerto | por qué no? | para que los alumnos vean lo que pasa en un aeropuerto | porque un día | si van a otro lugar | saben como funciona mm | los viajeros | por ejemplo | o llevarlos a: | a la gare de Owendo | porque hay alumnos que nunca han visto un tren | que lo ven por la tele | y ahí hacemos una clase | (puntual) | (actual) que puede llevar a los alumnos a | hablar | porque venir cada vez con los textos | a veces son textos que: | no conocen | que no entienden | porque ya tienen problemas para entender la lengua | si es un texto de treinta y cinco líneas | a

veces no entienden nada | mientras que si tú los llevas a un sitio concreto de excursión | los alumnos siempre | tendrán algo que decir | (...)

Es curiosa esta idea para intentar alcanzar el objetivo comunicativo. Una excursión puede motivar al alumno, aunque la salida escolar dentro del país donde no se habla español, no justificaría el uso de la lengua española. Otro ejemplo que aporta de una enseñanza práctica consiste en llevar físicamente los objetos que aparecen en el texto, como por ejemplo los cubiertos que se mencionan en un texto que trata de un comedor universitario:

120 R los cubiertos | a los alumnos | vengo con una cosa | para mostrar a los alumnos | esto son los cubiertos | que se compone del cuchillo | de de de | de | tenedor | a mí me gusta enseñar con cosas así | para animar más la clase | y de esta manera | los alumnos participan |

Lleva estos objetos a clase para que la clase sea más “práctica”. No obstante, la base de la enseñanza sigue siendo el comentario de texto. Por lo tanto vemos que Raïssa busca alternativas a la enseñanza generalizada en la cultura académica de Gabón con el objeto de motivar a los alumnos y fomentar la expresión oral entre los alumnos. Sin embargo, no es capaz de integrar otro tipo de actividades comunicativas alternativas al estudio textual.

En cuanto al uso de la lengua entre alumnos, vemos que manifiesta sus reticencias ante las actividades en que los alumnos conversan sin el control de la profesora, un tema que se alargará en la entrevista (intervenciones desde 79E hasta 114R). En un primer momento manifiesta su interés por la actividad de establecer diálogos entre los alumnos para desarrollar la expresión oral y manifiesta que es algo que realiza en clase. Más tarde precisa que en realidad no se trata de interacciones espontáneas, sino que los estudiantes preparan la conversación en casa con datos personales, la aprenden de memoria para recitarla delante de toda la clase, de tal modo que no cometan errores en el momento de la recitación o bien son corregidos por la profesora en el mismo momento:

92 R vienen | a clase | y lo hacen delante de los demás | para matar también el miedo | pero los errores no se pueden incluir | porque el profesor es un guía | el profesor es el que guía | el que corrige | si hay algo que se pronuncia mal | pero el profesor tiene que decir que eso | no se pronuncia así | y se pronuncia de tal manera | y corregir al alumno para que luego lo pronuncie bien

Reconoce que dejar hablar a los alumnos es lo que fomenta el *MCRE*, pero ella manifiesta sus reservas:

110 R no pasa nada | no pasa nada | eso es lo que fundamenta | lo que fundamenta el Marco común hoy | no? | el hecho de dar la posibilidad a los alumnos de hablar |

aunque lo lo lo | lo dicen con errores | pero esta forma de hacer también es un poco peligrosa | para mí

Además, unas intervenciones más tarde revela que lo que más le interesa del MCRE es el enfoque comunicativo, como señala en 152R:

152 R (...) es el enfoque comunicativo | sí | que a mí | aquí se puede adaptar | llevar a los alumnos a hablar | cuál fuera la manera de hablar | pero que intentan hablar | para llevar a nuestros alumnos gaboneses entretenér un diálogo oral | en español | de del Marco común lo que he sacado | de positivo | es el enfoque comunicativo | que para mí | pues | lo podemos adaptar |

Por lo tanto en estas intervenciones vemos que incurre en contradicciones: por un lado, manifiesta su principal propósito de que los alumnos hablen, con una enseñanza más dirigida a lo comunicativo y acorde con las nuevas metodologías, pero por otro lado, señala que no es posible dejarles hablar cometiendo errores. Una posible explicación de tal reticencia proceda de su apego a la lengua normativa y a la necesidad de corregir todos los errores. Sostiene -en contradicción con su reiterado interés en desarrollar la expresión oral- que enseñar una lengua no se puede orientar solamente a la “oralidad” (la comunicación), puesto que de lo contrario desaparecería la “lingüística” (la lengua normativa), la “normalidad”. Manifiesta que no debe darse prioridad a la parte oral por encima de la corrección y que debe enseñarse asimismo “la manera”.

112 R sí | pero los peligros son que sí | el alumno puede hablar | se puede desprender | en cualquier sitio que sea | pero hablar con errores | con faltas | o hablar a veces con mala entonación | o pronunciar palabras que | que que significan otra cosa | en español | sabes? | cuando se enseña una lengua | no solo la oralidad vale | también vale la manera cómo | eh! | la persona se expresa | se tiene que expresar | no correctamente como si fuera un nativo pero | e e e evitando | e e e por lo más | errores | sabes? | porque la dificultad es esa | si yo doy un modelo | los alumnos se ponen en grupo | hablan | y el profesor no hace falta que el profesor vigile | necesitamos que el alumno hable | pero eso es un error grave || eso es un error grave | cómo habla el alumno? || cómo habla el alumno? | habla bien? | que estamos haciendo hoy para que un alumno aprenda una lengua nueva? | lo que priorizamos es la oralidad? | si es eso el caso | entonces va a desaparecer la lingüística || va a desaparecer la lengua | porque la lengua es tanto escrita como oral | a mi parecer eh! || que pueda (hablar) bueno yo yo e:: | por ejemplo un alumno dice | yo soy mal | no sé | soy mal || quiere comer || sí! | yo entiendo el mensaje | pero la manera

Así, en primer lugar, establece una asociación entre la corrección, la lengua escrita y lo normativo; y , en segundo lugar, declara que deben evitarse los errores en lo oral, para evitar el riesgo de que la lengua normativa desaparezca.

Por otro lado, Raïssa muestra su interés constantemente por los recursos audiovisuales, de los que no dispone y por lo que critica firmemente a la administración gabonesa y a la Embajada de España. Habla al principio de la entrevista del aliciente y de la utilidad que supone el hecho de asistir a las proyecciones de películas de la Embajada en el Instituto francés (10R). Emplea la palabra “película” (10 ocurrencias) para referirse tanto a largometraje como a los recursos audio y audiovisuales en general. Por ejemplo al referirse a una actividad de comprensión oral a la que la investigadora asistió como observadora habla de “película” (116R), por lo que se constata una cierta confusión de conceptos.

156 R || ay! || pues:: || si tuviera muchos recursos | materiales | pues | yo:: | haría más clases de: || orales | orales | con e: | con películas | con la oralidad | y cómo se llama? | los medios | e: | el método | audio | audiovisual | que los alumnos | como no tenemos laboratorios de lengua | española | eso será | una ocasión para mí | para enseñar | mediante | un vídeo | dar una clase | mediante un vídeo | eso que llama mucho más la atención del los alumnos | y a partir de este momento | el alumno no solo puede oír | entender | cómo hablan los nativos | sí? | cómo hablan los nativos | sino también que pueden ver | una película | y lo que retienen más | lo hemos notado con nuestras niñas | es que siempre cantan en inglés | cantan en inglés | y correctamente | sin falta | por qué? | porque siempre lo entienden | siempre escuchan la música inglesa | yo también enseñaría con canciones | pero canciones que que pongo en | televisión | que lo ven los alumnos | ven cómo canta Alejandro Sanz | y a partir de su canción | sacamos elementos gramaticales | de vocabulario y de todo | porque son canciones escritas | y a veces vienen a cantar | pero tenemos la forma escrita | y a partir de esta forma escrita | tenemos la clase de gramática | es más fácil para los alumnos en lugar de venir | estudiar un texto: | literario: | un artículo de prensa |

En este fragmento percibimos una amalgama de recursos audio (audiciones o canciones) con otros materiales como el vídeo o las películas. Asimismo, insiste en su interés por el uso de recursos audiovisuales si dispusiera de ellos. Argumenta que los recursos audiovisuales no solo motivan más, sino que mediante ellos los alumnos retienen más fácilmente los conocimientos. Por ejemplo, algunos estudiantes aprenden fácilmente el inglés porque escuchan con más frecuencia canciones en esta lengua. Las canciones, aduce, son más útiles que los textos literarios o los artículos de prensa.

Por otro lado, Raïssa reitera su afinidad por el uso de internet, a lo que recurre tanto para consulta de dudas sobre los contenidos, como para encontrar textos de actualidad que puedan motivar a los alumnos:

20 R pues yo siempre utilizo internet | para mí | para mí | utilizo internet | desde este año

22 R sí | y yo lo saqué por internet | y como lo tenemos en el programa | la importancia

dela lengua española | para enseñar a los alumnos de *première* | yo saqué esta información por internet y lo estudio con los alumnos | igual que que | que el otro texto sobre la crisis | sí | lo he sacado por internet

ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS Y RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR Y LOS ALUMNOS

En cuanto a las figuras del profesor y del alumno vemos que la palabra alumno (198 ocurrencias) es profusamente utilizada, por encima de la de profesor (38 alusiones). Esta referencia constante nos muestra la importancia de la figura del aprendiz, que constituiría el protagonista del proceso de aprendizaje y enseñanza. Se refiere constantemente al alumno de forma en general para hablar del proceso de enseñanza y aprendizaje, dirigido al alumno, pero sin concretizar las tareas específicas que este realiza. Cuando le preguntamos por las características que atribuye al buen alumno de español, declara:

76 R (...) un buen alumno | tiene que ser | que ser distinto | darte | que se adapte | a todo tipo de metodología | que que que | que emprende su profesor | un buen alumno | en español | es el que | puede ser capaz | en un momento dado | de ayudar al más | al alumno menos fuerte | en español | menos fuerte | que que que sea sociable | que puede ayudar en un momento | que no se ponga así como: | levantar la cabeza | yo soy el mejor | pero el mejor es el que ayuda | a tus compañeros a que sean | también | como él | para mí es un buen alumno | y un alumno disciplinado | mm? | disciplinado | en todos los sentidos | disciplinado en su cuaderno | se puede ver que | este alumno pues | escribe | muy bien | lo que ve en la pizarra | que su cuaderno no está sucio | que que que | que tiene sus ejercicios hechos | que tiene todos sus textos pegados | eso | es un buen alumno | de lengua | el que participa | el que te da ganas de dar | más informaciones | un buen alumno | en lengua | para mí | no es el que asiste | el que viene así y que te mira hasta el final de la clase sin hacer preguntas | para mí | un buen alumno debe ser capaz | también de preguntar | es español | lo que no entiende | para que el profesor | le: le de | la explicación | que necesita | porque hay alumnos | pues | que no preguntan nunca | que piensan que el profesor viene para dar todo esto | como un un | *savant* | como se dice en francés | que tiene que saberlo todo | no! | el profesor es un ser humano que se puede equivocar | un alumno bueno en español | el que es capaz de decir a su profesor | señora por favor | has olvidado una una | coma | o has olvidado tal palabra | que debería figurar en la pizarra | eso | para mí | es un buen alumno | que sea capaz de | intercambiar | con una persona extranjera | que sea capaz de socializarse

Así pues, enumera un amplio abanico de características del buen alumno que van desde la disciplina, el trabajo personal, la adaptación al profesor, la participación o el interés personal. Asimismo, es destacable cómo la profesora fomenta la autonomía de los alumnos cuando les requiere que busquen el significado de las palabras nuevas en el diccionario o bien fomenta que utilicen algunas estrategias para la comprensión del léxico (44R).

En cuanto a la figura del docente, se refiere al profesor en general, y a menudo alude a “profesora” para hablar de ella misma.

78 R pero a mí no me gustaría tener esta posición | yo le llamo a este método | tradicional | método tradicional | porque antes | a mí me ocurrió | que no podía ni hablar | porque veía al profesor como al maestro | como el jefe | como tal | no no no | yo no quiero desarrollar este tipo de relación | que he tenido yo con mis docentes | con mis alumnos | a mí me gustaría tener una relación más abierta | es que el alumno sea libre | libre de de | de hacer preguntas | libre de poder contestar a una respuesta | pero que no sea de forma desordenada | que él | que ellos se den cuenta de que estamos en una clase | y que en una clase hay normas | que respetar | sabes? | que no tenemos que exagerar tampoco | aunque la relación es una relación de amistad | mucho más de madre | yo soy mucho más de madre | con los alumnos | porque siempre | quiero saber qué le pasa a un alumno | y los alumnos me van a mí más como una madre | que una profesora | pero al principio | para establecer mi disciplina tal y cual | tengo que ser un poco dura | con ellos | mostrarles que esto no puede funcionar | que si mezclamos la indisciplina | desorden | no podemos alcanzar los objetivos que tenemos de aprendizaje de esta lengua | tenemos que seguir | tenemos que | estar tranquilos | para llegar a terminar | el programa | salir de ahí con un: | con con algo | que te ayude | hoy en clase | o en el examen | o cuando te vayas fuera de Gabón | por ejemplo | es eso | a mí las relaciones más de intercambio | de e: | diferente de lo que yo he tenido | sí | por eso yo no hablaba en clase | el profesor era para mí | el maestro de los maestros | tenía en un sitio ahí ((levanta los brazos hacia arriba)) y nosotros abajo | y no podía levantar el dedo | por miedo | no no no | yo doy la posibilidad a mis alumnos de | de hacerme cualquier pregunta que sea | pero de manera | disciplinada | sí sí |

En este pasaje deja muy clara la posición que Raïssa desea establecer con sus alumnos: se decanta por una relación próxima, que llama de amistad o de “madre” y que contrasta con la relación que ella vivió como alumna ante el “maestro”, que se situaba en una posición de superioridad y que infundía miedo. No obstante, insiste en que es necesario mantener una disciplina en clase para poder alcanzar los objetivos propuestos, como reitera en esta intervención:

72 R el docente | tiene | para mí | tres papeles | pues fundamentales | según lo que hemos estudiado | en la escuela | el primer papel no es educar | educ- | la educación | la debe hacer los padres | el docente que viene | sí | educa | pero la primera misión del (educante) es transmitir | transmitir | luego instruir | instruir | sobre la base de los conocimientos científicos | que ha tenido | el docente | yo | soy profesora de español | tengo que enseñar la cultura española | porque yo la conozco más o menos | la instrucción | y luego la educación | porque no podemos venir en una clase | donde los alumnos se insultan | y llegar solamente a transmitir | la transmisión no puede pasar | si: | estamos en un sitio (malsano) | en un sitio: | así que | los tres papeles

fundamentales del docente | son estos | la la transmisión | la instrucción | y: | la educación | pero por | podemos añadir | que el docente es un todo | porque a veces | a pesar de los tres papeles que hemos citado | a veces tomo | a veces tenemos el papel del psicólogo | porque ten- | como lo decía antes | que tenemos que mirar que un alumno funciona | está bien o no está bien | porque este alumno por ejemplo | que ha tenido un problema familiar | o que ha sido violado | eso es muy fuerte | o que que sufre de la separación de sus padres | a veces eso puede tener un impacto | negativo | en su | en su | sistema de aprendizaje | en su aprendizaje | así que el docente | no viene directamente para decir | pues | yo he enseñado tal cosa o tal cosa | porque tú atraviesas esta situación | me da igual | no! | a veces somos psicólogos | a veces somos médicos | sí | porque si está enfermo | un alumnos | tú no puedes seguir con tu clase | tienes que ayudarle a ir un médico | o ir en tal sitio | es que tenemos muchos papeles que jugamos | a veces sin darnos cuenta | somos e: | somos dramaturgos | a veces | porque si ves | la clase no te funciona de tal manera | tienes que buscar estrategias | para así hacer pasar el mensaje | para que tus alumnos se sientan bien | así que tenemos muchos papeles | de lo que he citado | que son cinco o seis | papeles profesor: corregir, guiar

Raïssa enumera tres papeles fundamentales del profesor, tal como lo ha aprendido en su formación inicial y continua: educar, instruir y transmitir. Primero, matiza que el papel educativo es responsabilidad principalmente de los padres. Aún así, a continuación hace hincapié en la importancia de mantener la disciplina en el aula, por lo que vemos de nuevo la ambivalencia entre una vertiente más flexible y cercana y el deber de ejercer una disciplina por parte del profesor. Después, precisa que la transmisión y la instrucción se centran en los conocimientos, como por ejemplo la cultura española. Añade, en las siguientes líneas, que el profesor es el conjunto de muchos papeles, entre los que cita el de psicólogo (al que también ha aludido al principio de la entrevista haciendo referencia a la necesidad de detectar si los alumnos tienen problemas personales, 28R), médico (responsable si un alumno se pone enfermo), "dramaturgos" (con lo que se refiere a la función del profesor de buscar estrategias para motivar a los alumnos). Por último, habla de la función de corregir y de guiar, que la informante identifica como vemos también en el pasaje 92R. En definitiva, en el anterior fragmento se refleja de nuevo una versión del profesor cercano a los alumnos, que ejerce múltiples funciones, a la vez que se aferra a una visión un tanto más tradicional de la figura del profesor con las referencias a la disciplina.

VISIÓN DEL ERROR, DE LA CORRECCIÓN Y DE LA EVALUACIÓN

En cuanto a la corrección, la informante insiste en varias ocasiones en la importancia de la corrección de los errores. En primer lugar, los alumnos deben formar frases correctas (44R), con lo que se corrobora una concepción estructuralista de la enseñanza de idiomas, que ya hemos señalado.

Como hemos explicado más arriba, la profesora manifiesta claras reticencias ante las interacciones entre alumnos en que el docente no interviene para corregir los errores que cometen los estudiantes, pese a indicar que es consciente de que eso es lo que fomenta el MCER (110R). En la siguiente intervención insiste en que esta actividad pone en peligro la lengua normativa, lo que ella llama la “lingüística”, que corre el riesgo de desaparecer (112R). Por consiguiente, observamos una visión bastante negativa del error, que no es del todo consistente con otras de sus opiniones sobre el objetivo de comunicación que declara en algunos momentos de la entrevista.

En cuanto al sistema de evaluación Raïssa se lamenta de que es principalmente escrita (56 R pues || ((suspira)) el sistema de evaluación | se evalúa lo que escribe | el alumno |). Esto sería coherente con su deseo de desarrollar la expresión oral.

Por otro lado, se muestra bastante crítica con los profesores de español que realizan evaluaciones sobre contenidos que no se han visto en clase:

56 R (...) pero se tiene que evaluar | lo que | lo que han aprendido los alumnos | lo que pasa a veces es que | los otros docentes | buscan evaluaciones que no tienen nada que ver | con lo que hemos enseñado a los alumnos | y ese el problema | porque no podíamos | no podemos saber si los alumnos evolucionan o no evolucionan | a veces somos nosotros mismos culpables | de que los alumnos no aprendan bien | porque | lo que pasa es que | tenemos la presión | a un momento al final del trimestre | tenemos la presión de la administración que pide | notas | y un docente | para tener notas | qué hace? | viene | y improvisa una evaluación | a veces que no tiene nada que ver con lo que ha enseñado | qué te esperas? | a malas notas | y luego ponemos esta nota simplemente porque la administración | nos pide notas | tenemos que evaluar | lo que hemos enseñado | para ver si el mensaje ha funcionado o no | si evaluamos a los alumnos en la base de lo que no hemos enseñado | eso | es una | una: | una pérdida de tiempo | es una mala cosa | no es enseñar | no es evaluar |

Esta declaración se reitera en las intervenciones siguientes (58R y 60R).

ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y DE LA INTERCULTURALIDAD

En el ámbito de la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad, la profesora emplea asiduamente el término “cultura” (41 menciones) y también “interculturalidad” (6 ocurrencias), mientras que solamente alude a “civilización” dos veces.

Raïssa reserva un papel importante a los elementos culturales en la enseñanza del español

como lengua extranjera. Como ya hemos señalado, la colaboradora menciona la cultura como primer elemento esencial de la lengua (2R). Asimismo, explicita como función esencial del profesor de español enseñar la cultura (72R). Por esa razón ella misma debe viajar a España para conocer más a fondo la cultura española (164R).

Más tarde reitera que es necesario enseñar todos los elementos de la lengua, entre ellos la cultura y la “civilización”:

170 R para conocer exactamente la lengua española | hay que hacer una mezcla de todo | mezclar la cultura | mezclar la civilización | mezclar la: | la lingüística | el léxico | todo este e e conjunto es lo que hace que | uno aprenda una lengua extranjera (...) porque el español es una lengua | y esta lengua tiene una cultura | y esta cultura tiene tienen que conocerla los alumnos | que es imprescindible |

Por tanto Raïssa otorga un papel muy importante a la cultura en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Raïssa se refiere de forma explícita a los elementos socioculturales de la vida cotidiana como contenido didáctico para que los alumnos estén preparados cuando viajen a España:

174 R primero el de todos los días | cómo viven los españoles | porque eso es importante | la de todos los días | la cultura de todos los días | cómo funcionan los españoles | cómo piensan los españoles | de tal pun- | de tal cosa | y tal otra | cómo piensan los españoles | por ejemplo | e: | como yo lo decía en la primera entrevista | lo de | esta señora | que me había llevado a tomar un café | y que luego me ha pedido (pagar) | eso es un elemento cultural | de todos los días | y un alumno que no no: | que no lo sabe | como yo no lo sabía | eso | te choca un poquito | te choca | pues me ha invitado | porque la cultura aquí en nuestro país | es que tú | cuando invitas a una persona | tú lo pagas todo | pero no teníamos en la mente | yo no estaba preparada | que si me invita una persona | yo estaba en casa | así que yo tenía frío | pero ella me llevó a tomar este café | y luego dice que tú tienes que pagar tu cuenta | no lo ha hecho mal | ahora lo entiendo | porque luego me lo ha explicado | que no es solo que | quería que tú sepas cómo funciona la cosa aquí | pero tú me tenías que preparar porque yo no venía para tomar el café | yo he tomado este café por ti | entonces por qué me pides? | sabes? | son cosas cotidianas | que tenemos que | enseñar | a los alumnos | para que un día | si se encuentra en España | no sea molestado | que no sea chocado | que no sea un poco como perdido | y luego no tenemos que apartarlo de los demás elementos de la cultura | el aspecto social | también es importante | enseñarlo a los alumnos | el aspecto: | de de cultural o económico de España | también tenemos que enseñarlo a los alumnos para que sepan lo que pasa | del país

La informante destaca la importancia de desarrollar en clase los conocimientos sobre aspectos cotidianos, prácticos, de la mentalidad de los españoles. Recuerda una anécdota que le ocurrió en su primera estancia en España: la mujer con la que vivía le propuso tomar un café pero a la

hora de pagar, Raïssa tuvo que abonar su parte, lo que le chocó porque difiere de la costumbre en Gabón en donde la persona que invita asume el coste de todo. Para aprender este tipo de aspectos cotidianos de la cultura, Raïssa desea viajar a menudo a España (164R).

En esta intervención y en la siguiente (176R) la informante indica asimismo la relevancia de otros aspectos como la historia, lo social, lo económico, etc. en la enseñanza del español como lengua extrajera, aunque reserva la parte más importante a los aspectos cotidianos (cultura en minúscula):

176 R sí | historia es importante | ya estudiamos historia aquí | estudiamos la guerra civil | estudiamos la democracia | Juan Carlos | estudiamos todo eso con los alumnos pero que tenemos que insistir en cosas cotidianas | de cosas de todos los días |

Por otro lado, la informante explicita a lo largo de la entrevista algunos temas socioculturales que se tratan convencionalmente en la clase de español como lengua extranjera, como por ejemplo Colón y el Descubrimiento de América (10R), la Guerra Civil (176R), la Monarquía española (24R,176R). Asimismo hace hincapié en los temas de actualidad (12R, 20R, 22R,24R).

Otro aspecto que hay que destacar sobre sus creencias en torno a la didáctica de la enseñanza de la cultura es la enseñanza del contexto local de los alumnos. Al principio de la entrevista se refiere fugazmente a que trabaja en clase con documentos que tratan sobre el entorno de los alumnos (10R). Más tarde manifiesta que los alumnos no conocen suficientemente la cultura gabonesa, por lo que propone establecer comparaciones con sus propias realidades, como argumenta en el siguiente fragmento.

170 R (...) pero aquí en Gabón enseñamos mucho | más | la cultura española | a los alumnos | y que a veces nos damos cuenta que los alumnos | con el riesgo de conocer más la cultura española | en vez de la cultura de Gabón | este es el tema de la contextualización que he tratado | que no queremos enseñar la *gabonitude* | no | pero: | e apoyándonos | con la cultura | a partir de la cultura española | sí | podemos llegar | a veces a preguntar | porque hay similitudes | cuando preguntamos a los alumnos pero qué pasa en tu provincia? | el alumno lo dice | y en comparación con lo que pasa en España | de esta manera así | vamos a enriquecer nuestros alumnos | lo que a mí no me gustaría | sería | enseñar solamente la cultura gabonesa | pero la cultura gabonesa en español | eso no sería enseñar el español | sería enseñar otra cosa que no tiene nada que ver con el español |

En este párrafo incide en la problemática de la llamada “contextualización” (o “*gabonitude*” como indica en este pasaje) que consistiría en abordar temas sobre el contexto cultural de Gabón y África. Empieza destacando el riesgo de dar prioridad a la cultura española en detrimento de la cultura local, pero acaba reconociendo que enseñar la cultura gabonesa no es

enseñar lengua española, y declara que lo que hay que hacer es enseñar la cultura vernácula a partir de la extranjera. De este modo se establecen comparaciones entre las dos culturales que enriquecen a los alumnos, cometido esencial de la enseñanza intercultural como ella misma observa en la siguiente intervención:

172 R mhm | tiene que conocer | tiene que conocer justamente | eso llegamos al tema de la interculturalidad | para evitar choques | para evitar malentendidos | para evitar e:: | tener prejuicios | porque si no conoces la cultura de un país | a veces tienes prejuicios | del tal o cual cosa | para que no tenga | un alumno que viaja a España | que no tenga dificultades en adaptarse | en un hecho | que ha hecho un español | una cosa que ha hecho un español | tenemos que enseñar | justamente esta cultura | para que ya tenga tenga la mente abierta | para que sea un alumno | como lo decía en mi tesina | un alumno intercultural | es un alumno que se adapta | un alumno que analiza | un alumno que que sabe que | tal cosa | no lo ha hecho | el otro | para menospreciarme | si lo ha hecho | es por su cultura | si ha hecho tal cosa es por su cultura | que no seamos e:: | como decepcionados | a la hora de descubrir | una cosa que es diferente | en nuestra cultura |

Así, la informante apunta de forma explícita a la interculturalidad (6 ocurrencias), que define como la enseñanza que se orienta a evitar los choques, los malentendidos y los prejuicios hacia la cultura extranjera. Añade que el alumno intercultural se adapta a la nueva cultura, la descubre y analiza sin juzgarla:

24 R (...) me gusta también | temas de | de cultura | de cultura | sí | de cultura española | enseñar a los alumnos | lo lo que pasa en España | la diferencia | o la poca diferencia con nosotros | qué pasa aquí | ellos lo van a decir | y en España | y luego lo mezclamos | para que no | que a mí no me gusta | que vienen para juzgar | una cultura u otra | que aprenden de la cultura española | a partir de la nuestra |

Por lo tanto, la profesora manifiesta su interés en establecer los puntos en común y las diferencias entre las dos culturas para desarrollar la tolerancia y evitar los prejuicios hacia lo extranjero, demostrando también su conocimiento sobre los planteamientos interculturales, que han sido el tema de estudio de su trabajo final de la formación continua (“tesina”), como nos ha indicado en 172R.

Al principio de la entrevista Raïssa señala la interculturalidad como objetivo primordial de la enseñanza de idiomas (16R). La colaboradora admite que antes no conocía el concepto de interculturalidad (116R) y que lo ha descubierto en su reciente formación del profesorado de la ENS (142R), y sobre el cual decidió trabajar en su investigación de final de formación. Proclama que su enseñanza se va a orientar en ese sentido a partir de ahora:

116 R (...) y nunca había abordado yo el tema de la interculturalidad | por ejemplo | con los alumnos | que nunca había oído hablar antes | pero con la vuelta a la ENS | pues que he aprendido muchas cosas de la interculturalidad | y en este momento que me

gustaría a mí es aplicar elementos con mis alumnos para ver lo que me va a dar |(...)

ADECUACIÓN CURRICULAR Y METODOLÓGICA

Como hemos visto, la profesora evoca sobre todo el tema de la imposición de los contenidos y de la metodología; y, se queja constantemente de la falta de libertad para llevar a cabo otras actividades alternativas al comentario de texto.

Raïssa manifiesta en algunas ocasiones el peso que le supone el programa implantado por la administración. Habla de los textos “impuestos” (10R), pero también declara que se siente libre para escoger los documentos con los que quiere trabajar, si bien corresponden a los temas exigidos por el Ministerio (129R).

126 R IPN Ministerios | con los textos | que a veces nos imponían | pero yo mis textos los saco (por donde) quiera | por internet | como lo decía antes | que no estoy fijada | el Ministerio | nos da:: | ahora nos ha dado una lista de temas | que tenemos que ver | el primer el segundo en el tercer trimestre |

Como ya hemos comentado, se lamenta de que se enseña más la cultura española que la cultura gabonesa, pero en la misma intervención se retrae diciendo que enseñar cultura local no es enseñar español (170R). En esta comentada intervención se refiere al asunto de la “contextualización”: aunque no profundiza en ello, y además parece contradecirse, entendemos que no estaría a favor de emplear materiales sacados de fuentes africanas, sino que manifiesta el interés de establecer comparaciones a partir de la cultura meta, con el objetivo de fomentar la interculturalidad y la conciencia de las culturas autóctonas.

En cuanto a la adaptación metodológica, la profesora también habla de las exigencias del IPN y del ministerio que exhortan a seguir la “ficha pedagógica”, que marca los pasos de la clase de español. En cambio, Raïssa se interesa por variar y adaptar la metodología de sus clases, sobre todo con el objetivo de no aburrir a los alumnos. Señala en distintas ocasiones que la metodología no le satisface porque es repetitiva y no lleva a los alumnos a hablar:

6 R a mí | si fuera mi instituto | si fuera | yo que sé | ministro de educación | sí | lo cambiaría | porque como lo he dicho antes | que los alumnos se aburren | para no aburrirles | hay que buscar | nuevos | métodos | hay que buscar | nuevas estrategias | para llevarles a seguir con la lengua | al aprendizaje de esta lengua | a mí | por ejemplo | si fuera yo | una clase mía | que soy directora | de instituto | impondría | mis docentes | hagan por ejemplo | pues | documentos | no que | que vienen con documentos | directamente | así | puede venir una mañana | por ejemplo | ponen grupos | de alumnos | como lo he hecho | en mi tesina | eh | para desarrollar la

interculturalidad | para desarrollar el habla | en los alumnos | para la socialización de los alumnos | venir por ejemplo | una mañana | y llevar los alumnos a una excursión | por ejemplo | en el aeropuerto | por qué no? |

Insiste más tarde en que ella intenta desarrollar una metodología con la que se siente a gusto, que consiste en el comentario por ejes temáticos (142R) y que aprendió en la universidad de Salamanca. Según la profesora este tipo de comentario hace participar más a los alumnos y por tanto desarrollan la expresión oral:

136 R pues yo me siento a gusto | porque yo aprendí en la universidad de Salamanca el método de comentario que es diferente al que hacemos aquí | y yo hago | lo que a mí me gusta hacer | con los alumnos | donde los alumnos están más participativos | aplico esta metodología | la metodología que hace que el alumno sea así | sin hablar | no es una buena metodología para mí |

Sin embargo, sorprendentemente, critica a los profesores que no respetan la metodología que es exigida por la administración, tal como se comprueba en las visitas de los inspectores, como ya hemos señalado más arriba (36R).

Pese a la carga que manifiesta en algunas intervenciones, la profesora aduce sentirse libre para escoger los textos con los que quiere trabajar (128R) y la manera en cómo hacerlo (142R):

158 R (yo) me siento libre | los inspectores lo han notado | en el liceo Léon Mba | y me ha funcionado muy bien | era un poco difícil para que el tutor lo acepte | porque él también tenía un programa que terminar | con los alumnos de de | *troisième* | pero YO | me he impuesto | pues intentamos con este método | vamos a ver si no avanzamos | y de esta manera | hemos avanzado más | que él no pensaba | sí | porque venimos con un documento | audiovisual | los alumnos ven | hacemos preguntas | y luego a la hora de hacer la recapitulación | los alumnos | lo has visto? | hacen ellos mismos la recapitulación | y al día siguiente | hemos pasado a otro documento | es que ganaríamos en tiempo | si en vez de hacer dos semanas con un texto literario | que tenemos que analizar y criticar | y y y | con un documento audiovisual | iríamos más rápido | y se quedará algo en la mente de los alumnos | para mí me siento libre | yo me siento libre | en hacerlo | y mi siento a gusto con lo que quieren mis alumnos | porque es eso también un profesor | no tenemos que hacer cosas que nos gustan a nosotros | y que no gustan a los alumnos | yo noto lo que: | les gusta a los alumnos | y lo hago con placer | con gusto | y los inspectores | hablo de estos inspectores que han venido a visitarme | les ha gustado mucho | el método que intentado imponer | el año pasado |

En este fragmento vemos de nuevo la ambivalencia entre libertad e imposición: por un lado se queja de las imposiciones de la administración pero a la vez declara sentirse libre. Además lo

que ella intenta llevar a cabo lo denomina asimismo “imponer mi método”.

En general, observamos una contradicción entre su afán por cambiar de forma de enseñar; y, por otro lado, su apego a esta metodología que los profesores deberían respetar para que los alumnos no tengan que adaptarse a distintas formas de enseñar. Recordemos, no obstante, que al definir el buen alumno de español se refería a la capacidad de adaptación a la metodología del profesor (76R). Cuando le planteamos la posibilidad de cambiar la metodología predominante en la enseñanza del español, Raïssa declara que debe ser algo generalizado entre el profesorado y no solo personal. Ella sola no puede cambiar esta forma de hacer:

132 R bueno ((sopla)) libre de tanto cambiar | yo no lo puedo cambiar sola | no lo puedo cambiar | en mi clase | sí | lo puedo cambiar | pero el cambio | no es un cambio: | determinante | sabes? | porque |

Sobre el *Marco común de referencia* afirma que está adaptado al contexto europeo (144R, 146R), pero señala que la enseñanza en Gabón no se guía por los niveles de referencia descritos en él. Además, indica que la mayoría de profesores no conocen esta obra y admite que ella misma no la conocía hasta hace poco. Finalmente reconoce que el enfoque comunicativo del *MCER* es algo positivo y que podría adaptarse a la enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema educativo gabonés:

152 R los niveles que nosotros tenemos aquí | las clases | eso son clases | niveles | niveles de cursos que tenemos aquí | un alumno de *quatrième* | si queremos adaptar | pues lo adaptamos | pero será un poco: | difícil | difícil para los que nunca han entendido | yo te digo | que es la segunda vez | en la ENS que entendí hablar de: | he oído hablar | del Marco común | pero la primera vez no | o sea que hoy | hay profesores que nunca han oído hablar del Marco común de referencia | y yo | a mí lo que me gusta ahí | es el enfoque comunicativo | sí | que a mí | aquí se puede adaptar | llevar a los alumnos a hablar | cuál fuera la manera de hablar | pero que intentan hablar | para llevar a nuestros alumnos gaboneses entretener un diálogo oral | en español | de del Marco común lo que he sacado | de positivo | es el enfoque comunicativo | que para mí | pues | lo podemos adaptar |

Este aspecto es coherente con el deseo que reitera a lo largo de la entrevista de llevar a los alumnos a hablar. Para ella la metodología adecuada es la que fomenta la expresión oral. No es relevante para la informante cuestiones sobre la adecuación o adaptación metodología: lo esencial es el desarrollo de la comunicación y de la interculturalidad. Tampoco hace mención a los manuales usados en Gabón y a su adecuación o no al contexto.

En definitiva, Raïssa muestra una cierta ambivalencia entre cambio pedagógico e imposición de la tradición escolar, si bien predomina la visión negativa sobre la metodología imperante.

Manifiesta su afán por buscar alternativas para desarrollar la expresión oral y no aburrir a los alumnos, pero a la vez se detectan contradicciones en sus comentarios negativos sobre los profesores que no respetan la metodología, en su referencia constante al comentario y al documento, y en su visión poco flexible de la didáctica con el empleo del verbo “imponer” y la referencia a utilizar un “método” determinado.

EVOLUCIÓN DE LAS CREENCIAS Y SÍNTESIS

Como hemos visto hasta ahora, sobre la evolución en sus opiniones sobre la enseñanza y sobre su actuación docente, se desprende una fluctuación constante entre cambio e imposición. Cuando se le plantea si su actuación docente se ha modificado a lo largo del tiempo, Raïssa reconoce su progresión profesional y valora el hecho de evolucionar como docente. La colaboradora evoca los aspectos que ha aprendido en su reciente formación como profesora y que desea aplicar en el futuro en sus clases, como por ejemplo la interculturalidad o el uso de los recursos audiovisuales. También confiesa que anteriormente seguía la forma de enseñar vigente sin ninguna reflexión, pero a partir de ahora es capaz de analizar los errores o carencias y llevar a cabo modificaciones en su actuación docente:

116 R pues lo que opino es que sí | que | que:: | que || mi manera | de enseñar | aunque no ha venido un inspector para verme | ha cambiado mucho | antes | pues enseñaba: | para enseñar | enseñar para enseñar | es que | tengo un programa | y lo sigo a lo tonto y a lo loco | y y enseño | y nunca había abordado yo el tema de la interculturalidad | por ejemplo | con los alumnos | que nunca había oído hablar antes | pero con la vuelta a la ENS | pues que he aprendido muchas cosas de la interculturalidad | y en este momento que me gustaría a mí es aplicar elementos con mis alumnos para ver lo que me va a dar | y claro que la manera de enseñar | cambia | también | porque si nos quedamos | con los mismos métodos | e: e: | no evolucionamos tanto | al volver a la ENS la segunda vez | he visto | unas | algunas diferencias | que hacía antes | que no puedo hacer ahora | de cosas que no funcionaban | antes | y por qué no funcionaban | en este momento intento arreglar | lo que no he podido hacer antes | sabes? | lo que no he podido hacer antes | sí | por ejemplo antes | estudiaba | solamente | los textos | y los textos | sin añadir el | elemento visual | por ejemplo | una película | que es una película | que hemos visto en Léon Mba | y a mí me gusta ahora enseñar con con | mostradores | con algo que justifica lo que estoy enseñando | por ejemplo | si: | en un

El rasgo más destacable que muestra la evolución en su pensamiento y manera de enseñar es la crítica que ejerce sobre las metodologías que no llevan al alumno a hablar y que considera repetitivas y poco motivadoras para los alumnos:

142 R (...) tema mío este | con e:: | con lo que pasa | aquí | en Gabón | eso no lo tenía yo antes | también | como lo decía | que yo: | descubrí la interculturalidad | en la segunda vez en que volví en la ENS | esto también yo | de manera LIBRE | lo voy a añadir | porque he hecho algunas propuestas en mi tesina | que tengo que aplicar

con mi alumnos | para ver lo que va a pasar | y luego lo que ha cambiado también un poquito | de esta meto- metodología | pues es el e: | para mí | un poco pesado | eso de: | el comentario lineal || que como decía | a mí no me gusta tanto | empezar | desde la primera línea | hasta la última | explicando y comentando | yo trabajaba antes con los ejes de lectura | por ejemplo (...)

En definitiva, la docente muestra un sistema de creencias en el que se detectan ciertas inconsistencias. Convive una visión de la lengua como sistema con unas aproximaciones sobre esta como instrumento de comunicación. También destacamos un especial énfasis en la expresión oral y su fomento en el aula, que no sería del todo congruente con su afán de corregir todos los errores que cometen los alumnos y sus reservas ante las interacciones por ese motivo. También incurre en una contradicción cuando señala su interés por variar de materiales, pero a la vez indica que es necesario una metodología uniforme para todo el conjunto de profesores.

ANÁLISIS DEL DISCURSO

El discurso de la colaboradora se caracteriza por ser espontáneo y directo. Rehúye los conceptos complejos y emplea un lenguaje sencillo. La mayoría de veces responde sin tapujos y con bastante seguridad. Las respuestas de la entrevistada tienden a ser largas y evoca frecuentemente ejemplos y anécdotas, con lo que se demuestra la relación de confianza establecida con la investigadora. Tampoco vacila en pedir clarificaciones a la entrevistadora cuando no está segura del significado de la pregunta. Pide en algunas ocasiones confirmación del significado de algunas palabras de las que no está segura (74R, 118R). Se detectan algunos términos imprecisos no adecuados a un contexto formal de la entrevista ("facu" en 6R) que denotan familiaridad con la entrevistadora (36R, 38R); también emplea algunas palabras en francés sin traducir al español (*savant*, 76R). No obstante, consideramos que la entrevistada demuestra un buen nivel en español con una riqueza de expresiones coloquiales. No emplea términos especializados de la jerga de la lingüística o de la didáctica de la lengua.

Asimismo, las respuestas suelen ceñirse a las preguntas sin circunloquios o digresiones. Ante las posibles contradicciones o opiniones más oscuras, la investigadora duplica las preguntas para intentar esclarecer puntos de sus opiniones que no parecen transparentes en un primer momento, por lo que la entrevista se alargó casi dos horas, sin que afectara a la fatiga de la entrevistada. Relata una anécdota sobre un episodio chocante para la colaboradora en España (174R). No se detecta el uso relevante de metáforas.

En cuanto a la implicación del sujeto, vemos una presencia profusa del pronombre personal "yo" (94 ocurrencias). El uso de la primera persona del singular se asocia con una variedad de verbos, sobre todo para referirse a lo que hace en clase. Alterna también con la primera persona del plural (79 ocurrencias) con verbos como "hacemos" (8 ocurrencias), "podemos" (18

ocurrencias), “estudiamos” (9 ocurrencias), “preguntamos” (3 ocurrencias), con lo que se refiere a prácticas del profesorado incluyéndose en el grupo corporativo. El pronombre “nosotros” aparece en 6 ocasiones.

En cuanto a los parámetros espacio-temporales son frecuentes “aquí” (20 ocurrencias), para referirse a Gabón en general (8 ocurrencias), en nuestro país (3 ocurrencias) o bien al sistema educativo gabonés. Cuando se refiere a Gabón se opone a “España”. Por otro lado, utiliza con frecuencia “antes” (28 ocurrencias) para referirse a lo que ha dicho anteriormente en su discurso, a los diferentes pasos que lleva a cabo en sus clases, pero sobre todo emplea este adverbio para hablar de sus prácticas docentes anteriores, que han experimentado una evolución para llegar a “ahora” (9 ocurrencias).

5.1.3.- Análisis de la entrevista a la tercera participante: Carla

En tercer lugar, analizamos los datos verbales generados con la tercera profesora colaboradora, Carla, siguiendo el orden cronológico de la realización de las entrevistas.

PERFIL DE LA PROFESORA Y CONTEXTO DE LA ENTREVISTA

Carla es una profesora de 33 años en el momento de la entrevista y con dos años de experiencia como profesora del primer ciclo de enseñanza secundaria reglada. La colaboradora obtuvo el título de Bachillerato en 2003, tras lo cual ingresó en la Universidad Omar Bongo, donde completó sus estudios en 2008. Desde el 2009 hasta el 2011 completó la formación CAPC en la Escuela Normal Superior, para poder ejercer como profesora funcionaria de español en el primer ciclo de secundaria. También se benefició de una estancia lingüística de seis meses en la universidad de Salamanca.

Enseña desde hace dos años en el *collège* (centro de enseñanza del primer ciclo de secundaria) Louis Bigman, situado en el barrio de Angondjé de Libreville. Se trata de un barrio residencial de nueva construcción, aunque los estudiantes proceden de otros barrios y pertenecen a diferentes clases sociales.

La entrevista se realizó el 23 de octubre de 2013 en el domicilio de la entrevistadora, muy próximo del centro escolar donde trabaja la colaboradora. El intercambio oral duró 51 minutos con un total de 187 intervenciones.

NATURALEZA DE LA LENGUA

La palabra “lengua” aparece en 15 ocasiones, como sinónimo de idioma; y, se asocia a hablar, enseñar o aprender. Cuando le planteamos la cuestión de los elementos que fundamentan una

lengua, la informante pide aclaración y a continuación enuncia la siguiente afirmación:

6 C sobre todo el vocabulario | primero | sí | porque es muy importante | ya que | para hablar | hace falta | conocer el vocabulario | entonces | el vocabulario | también la conjugación | porque es también muy importante | y qué más? | la gramática | al hablar la gramática | casi no | la gramática sirve e:: | sobre todo al escribir | al hablar es sobre todo | el vocabulario | la conjugación | bien || ((risas))

Así, Carla concede una posición primordial al vocabulario, si bien no es una palabra asiduamente empleada (4 ocurrencias), como tampoco lo es “palabra” (2 ocurrencias), ni siquiera “léxico” (que no aparece). Esta opinión se refuerza con la importancia que otorga al hecho de que los alumnos comprenden un diccionario (4 ocurrencias) para facilitar el aprendizaje (8C y 76R). Asimismo, manifiesta en la intervención 10C que intenta enseñar algunas palabras en español a su hijo de pocos años, con lo que se añade el factor afectivo. A continuación, en la misma réplica 6C apunta a la importancia de la conjugación, que distingue curiosamente de la gramática, que no considera importante en la parte oral, sino que la reserva a la expresión escrita. No obstante, no incide en ese aspecto, y no se refiere de nuevo a la conjugación (3 ocurrencias) en toda la entrevista. La alusión a la gramática no es tampoco abundante, y emplea el adjetivo para referirse a los contenidos de clase (el “apunte grammatical”, que aparece en 4 ocasiones) o de las evaluaciones. En esta misma intervención la profesora señala como objetivo esencial “hablar”, una de las palabras más empleadas durante la entrevista, como veremos en el siguiente apartado, lo que es coherente con su insistencia en su ideación de que la lengua es oral y no escrita:

16 C (...) también con mis alumnos | yo quiero que | que | que hablen | hablen mucho | porque una lengua no es escrita | sino que oral | pero:: | hace | cómo decirlo? | eso también es un problema | porque antes | en la clase de *troisième* se hacía el BPC oral | ahora no | y eso ocasiona que los alumnos no se interesan mucho a: | a la lengua | a hablar | por por | para ellos solo escribir y nada más | eso es un problema porque

En cuanto a la comunicación, Carla no se refiere a este constructo de forma espontánea, sino que emplea la palabra cuando le interrogamos sobre el enfoque comunicativo y vemos a lo largo de la entrevista su referencia a “hablar”, más que a comunicar.

Ahí encontramos de nuevo esta curiosa idea de rechazar la parte escrita de una lengua, ya que para la profesora el objetivo esencial del aprendizaje de una lengua es hablar. A lo largo de la entrevista hace hincapié a menudo en la diferencia entre lo escrito y lo oral e insiste en la importancia de lo oral. Así por ejemplo, se lamenta de que la evaluación al final del primer ciclo de la secundaria sea tan solo escrita, a diferencia de antes, en que también había una prueba oral, razón por la cual los alumnos se preocupan solo por escribir (16C). Más tarde indica también que muchos alumnos escriben pero no pueden hablar fluidamente (94C).

En general, podemos decir que la profesora tiende a privilegiar la parte oral de la lengua, sin demostrar una reflexión profunda y compleja sobre la naturaleza de la lengua ni de la comunicación. Asimismo, evita hacer referencia a conceptos técnicos de la lengua y no emplea palabras de la jerga lingüística.

PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En cuanto al proceso de aprendizaje y enseñanza, como hemos visto, la colaboradora apunta constantemente al objetivo primordial de “hablar”, una de las palabras más recurrentes de la entrevista (43 ocurrencias). Así lo manifiesta explícitamente en la siguiente réplica:

136 C lo más importante? | para mí es hablar | es lo que estaba diciendo antes | una lengua normalmente | se habla |

En otros momentos también reitera la importancia de hablar y de la participación en clase:

92 C sí | sí sí | es importante | para aprender | porque | un docente | no puede | no puede venir y | hablar hablar hablar | y los alumnos no contestan | los alumnos | no dicen nada | eso | no puede ser |

Asimismo, critica a los profesores que hablan mucho en clase y que no dan la oportunidad a los alumnos de participar en clase:

70 C ayudar a los alumnos a aprender | hacer por ejemplo | muchos ejercicios | eso es bien | hacer muchos ejercicios | (dejar) a los alumnos hablar | porque hay | hay docentes que | vienen en clase y empiezan a | hablar hablar hablar | eso es aburrido para los alumnos | (dejar algunos momentos) a los alumnos | hablar | pueden hablar (...)

Con el objetivo de desarrollar la expresión oral, la profesora cita algunos tipos de actividades que realiza en clase:

24 C hay textos literarios | en clase de *quatrième* | un poco | sino diálogos o | buscamos también imágenes | publicidad | y en clase de *quatrième* por ejemplo hacemos | e: || el poema | para | para | que los alumnos puedan hablar | un poquito | y en clase de *troisième* | hacemos | las ponencias | las ponencias | ya también para: || para que los alumnos también hablen |

En este fragmento, hace referencia a actividades en que se desarrolla la expresión oral no espontánea ya que se trata de textos previamente preparados. No obstante, también concibe la conversación espontánea, como por ejemplo hacer que los alumnos expliquen delante de toda la clase qué han hecho el fin de semana, relacionado con el diálogo social:

58 C no | de verdad que no | sino que | algunas veces | como el año pasado | puedo venir | bueno | hoy no vamos a escribir | vamos a: | yo me siento por ejemplo al fondo | y envío | envío dos alumnos | a la pizarra | contadme qué habéis hecho el fin de semana | (animar a los alumnos a hablar) | y eso les gusta también | mucho | les gusta mucho

Cuando le planteamos qué le gustaría cambiar, señala que desearía poder hacer clases de conversación exclusivamente (54R). Del mismo modo, la profesora parece valorar positivamente las interacciones entre iguales y declara que la incidencia de los errores no le preocupa porque estos pueden ser corregidos. Manifiesta, sin embargo, uno de los inconvenientes o dificultades más evocadas por los profesores en relación con esta actividad, el hecho de que los alumnos no hablarían en la lengua meta, sino en la lengua materna:

108 C sí | es un buen ejercicio | estaba diciendo | que el problema aquí | los alumnos | no van a hacer el ejercicio | es español | sino en francés | pero: | mm | cierto sí | que hará muchos errores | pero si lo corregimos | entonces (xxx)

Debido a la brevedad de sus enunciados y que a veces no muestra seguridad en sus respuestas, no podemos estar seguros en qué medida está a favor de esta actividad y de si la realiza en el aula, pero aún así, muestra una actitud positiva y es coherente con su afán de desarrollar la expresión oral.

Estas actividades, sin embargo, tropiezan con las exigencias del programa, que no permitiría extenderse en la parte oral o en otros tipos de actividades que no sean lo escrito y el estudio del texto:

54 C || me gustaría || si pudiera cambiar | me gustaría por ejemplo | e:: venir un día en clase | y:: | buenos vamos a hacer | dos horas | o tres horas | solo hablar | (sobre) me gustaría mucho | pero: | no lo puedo hacer | solo una hora

La palabra “programa” no aparece asiduamente (3 ocurrencias). Se refiere a la necesidad de “seguir el programa” en 56 C (porque tenemos un programa que debemos | seguir ||), que reitera en 60 C. Pese a la parquedad de sus palabras, podemos deducir que la profesora apunta a la obligación de seguir una forma de enseñar y también a la imposición de tratar una serie de contenidos, lo que no le permite dedicar tiempo a otras actividades. Carla señala también que las horas que tienen de español no son suficientes para aprender:

18 C ((asiente con la cabeza)) también las tres horas que nos dan para | dar clase | no es suficiente ||

Junto a la insuficiencia de tiempo de clase, Carla se refiere a varios problemas en cuanto al aprendizaje del español. Manifiesta que los alumnos confunden el español con el francés (90C),

así como sienten más interés por el inglés que por el español (86C).

86 C es que | vamos a decir que los alumnos | no: || es una | cómo se dice? | a mí me parece que los alumnos no se interesan mucho a la lengua española | sí | prefieren siempre el inglés | sí

Una palabra prolíjamente empleada a lo largo de la entrevista es “estudiar” (24 ocurrencias), con la que se refiere al trabajo que se realiza en clase en general o bien al “estudio del texto” (10 ocurrencias). La profesora emplea más a menudo “estudiar” que “aprender” (6 ocurrencias) y que “enseñar” (5 ocurrencias). Es también abundante el uso de “hacer” (34 ocurrencias), que utiliza para hablar en general de diferentes aspectos del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Carla se refiere a menudo al estudio de texto como forma esencial de enseñanza. La profesora reproduce la metodología del comentario de texto, tal y como lo ha aprendido en su formación como profesora:

38 C un texto | estudiamos el texto | como lo hemos aprendido | en la Escuela | la identificación | la explicación | el comentario | es durante el comentario que vamos a | contextualizar el texto || y:: | también la gramática | porque | en todo texto | siempre buscamos | un punto | de gramática | es lo mismo con la | la publicidad | los dibujos | siempre buscamos el punto de gramática

Así, la enseñanza consiste en la presentación del texto (“identificación”), las preguntas de comprensión del texto (“comprensión” y “explicación”), momento en que se realiza la “contextualización”, es decir, se habla sobre la realidad de los alumnos en relación con la temática del texto, como veremos más abajo. A continuación se trata un elemento gramatical que aparece en el texto o bien en el texto que se incluye en el anuncio, la viñeta, etc.

En otras intervenciones precisa como es su rutina de clase:

50 C sí | siempre | cuando llego a clase | primero examinar a los alumnos | y después circular | no? | se dice?

52 C por las filas | para averiguar si () | y después | sent- | sentaos | después voy | por el momento | a la pizarra | y escribo la fecha | en la pizarra | y | puedo leer | y después | pedir a un alumno | leer de nuevo | la fecha | y después | explicamos | por ejemplo hoy | vamos a estudiar | tal y tal cosa | después haremos esto | esto y esto |

Por lo tanto, Carla sigue la práctica habitual en la cultura académica de la enseñanza reglada en Gabón, que puede tener variantes según el profesor. La informante escribe ella misma la fecha en la pizarra y pide a un alumno que la lea. Después anuncia lo que van a hacer ese día.

La profesora no duda en afirmar que es una buena metodología y que se puede considerar “comunicativo” puesto que hay alumnos que acaban hablando en español al final de la

enseñanza secundaria:

128 C comunicativo? | lo podemos decir | sí | porque al salir de las clases | hay alumnos que | que hablan | sí hablan | hay alumnos que hablan | yo tengo por ejemplo un alumno | de *première* | que habla bien español | está en instituto de Nzang-Yong | este alumno habla bien | español | y eso lo ha aprendido durante | las clases que hacemos en *première* |

Un poco más tarde, cuando le planteamos la idoneidad del comentario de texto, defiende de nuevo que es una buena manera de enseñar:

134 C es bien | yo creo que es bien | es bien | estudiamos siempre | a pesar de que estudiamos siempre | textos españoles | eso es normal porque es una que se habla en España | no es una lengua de origen de Gabón | de Gabón | entonces

En este fragmento declara que el comentario de texto es una buena metodología, sin entrar en detalles o profundizar en su juicio. A la vez pronuncia una opinión un tanto opaca y sorprendente: se refiere a la limitación que supone estudiar solo textos españoles; pero en seguida rectifica que es normal porque es la lengua que se habla en España. En esta réplica no queda claro a qué se refiere, tal vez considera que se deberían estudiar más contenidos de tema africano o gabonés. Sobre la temática de los textos, Carla alude a varios textos con los que ha trabajado en clase: por ejemplo menciona un texto sobre la comida española (42C) y otro sobre la escuela del circo (142C).

En otra intervención interesante, la profesora considera que no hay metodologías más eficaces que otras, sino que el aprendizaje depende de la voluntad del alumno y del profesor, más que la forma de enseñanza en sí, ya que es así como ella misma ha aprendido el español, al igual que los demás profesores de español gaboneses:

66 C no | no | bueno depende | porque a pesar del tiempo | que nos dan | en los programas | podemos | hacer que los alumnos | a- a- | aprendan | si? | aprendan | mucho | por ejemplo nosotros | para hablar | qué hemos hecho? | es lo mismo | que hacemos ahora con los alumnos | entonces | no hay manera | (más) | cómo decirlo? | eficaz | sino que depende de la voluntad de:

68 C del alumno | también del del docente | sí

Argumenta que la forma de enseñanza predominante en el sistema escolar gabonés es la que ha funcionado con ella y la misma que lleva a cabo con sus alumnos, a pesar de la insuficiencia de horas lectivas y las imposiciones del programa. No obstante, en otra ocasión la profesora

manifiesta que este sistema puede resultar limitado y que desearía introducir otro tipo de recursos, sobre todo audiovisuales:

46 C me gustaría cambiar | mi manera de enseñar por ejemplo | no quedarme solo en textos | identificación | no no no | buscar algunas cosas | por ejemplo | e: si había internet | en Louis Bigman | hoy vamos hacer | buscamos internet | y:: | e: cómo se dice? | podemos por ejemplo ver algunas cosas de España | una película | (de los alumnos) | que están por ejemplo en una clase | cómo pasan las cosas allí |

Reconoce que hay muchas maneras de enseñar, como así lo pudo comprobar en su estancia lingüística en España. Desearía incorporar materiales; se refiere a la “radio” y a la “televisión”, pero se queja de que no es posible tanto por las limitaciones horarias como por la falta de los recursos, electricidad, etc.:

44 C sí | si lo pudiera ((risas)) | sí sí | si pudiera ((risas)) que no | por ejemplo en España | cuando fuimos a la universidad de Salamanca | hay muchas maneras de estudiar | puede ser con la televisión | con la radio | y: | pero aquí no se puede hacer todo eso | porque (ya) | hay | el tiempo | y también las clases no tienen casi | (enchufes) | enchufes | la televisión también no es fácil | encontrar una televisión en nuestro instituto

Asimismo, en dos ocasiones la profesora hace hincapié en la utilidad de internet (7 ocurrencias), sobre todo para buscar textos con los que trabajar en clase (22C) o para hacer las evaluaciones:

104 C cuando estoy sola | tengo libros | muchos libros | tengo también | cuando no quiero (ver por ejemplo) | para buscar un ejercicio | o una tarea | puedo buscármelo a internet | porque tengo | una llave de internet en casa | y si no quiero buscar en internet | en los libros | tengo muchos libros

En otra intervención afirma que hacer muchos ejercicios ayuda a los alumnos a aprender el español (70C). No obstante, no detalla si se trata de ejercicios gramaticales, actividades, etc.

ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS Y RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR Y LOS ALUMNOS

En cuanto a las figuras del profesor y del alumno, observamos que “alumno” es una de las palabras más abundantes en la entrevista (64 ocurrencias), frente a “profesor” (3 ocurrencias) o “docente” (6 ocurrencias) o bien señor/a (4 menciones) para referirse a profesor en el discurso directo que a veces pronuncia la colaboradora.

La palabra “profesor” se emplea para aludir a dos profesores que ha tenido como alumna: primero habla de un profesor que tuvo en secundaria y que la animó a convertirse en profesora de español (140C); y, en segundo lugar, se refiere a un profesor de la universidad de Salamanca (156C), que le hizo percatarse que lo estudiado en Gabón son temáticas antiguas.

El término “docente” es empleado, por su parte, a deberes o funciones del profesor o para juzgar negativamente a otros profesores. Por ejemplo en 70C y 92C critica a los profesores que hablan todo el tiempo en clase y no hacen participar a los alumnos. Asimismo expresa su preferencia por los docentes que establecen una relación de confianza con los alumnos y reprocha a los profesores que toman posiciones autoritarias e infunden miedo a los alumnos:

96 C sí || a mí no me gusta | y normalmente | los docentes se quedan ahí en su lado | y | los alumnos tienen | miedo | así que | cuando yo vengo en clase | les digo siempre | yo no soy una matadora | no estoy aquí para matarlos | el que no entiende puede venir | quizá | en el aula de profesores | y no pasa nada | quizá | en el patio de recreo | por ejemplo | y no pasa nada | y eso || normalmente | todos los alumnos | se ((risas)) | verdad que hay hay alumnos que | que te mol- | te están molestando | hay alumnos que vienen al colegio solo para molestar | los docentes (sino) | a mí no me gusta | tener una | distancia | una distancia | entre ellos y yo |

Este fragmento pone de relieve la voluntad de la profesora de ayudar a los alumnos. También en otro momento (76C) manifiesta que es importante tomar el tiempo necesario para explicar a los alumnos cuando tienen dificultades. La relación de proximidad se desprende también del uso en varias ocasiones del posesivo para referirse a los alumnos (“mis alumnos” en 8C, 16C, 146C). No obstante, se queja de los alumnos que van a clase a molestar al profesor y admite que puede castigar a los alumnos cuando hay un problema de disciplina. Por ejemplo evoca un problema con un alumno que no quiso reconocer su error y que contestó con una palabrota delante de toda la clase (96C). Ante esa situación la profesora castigó al alumno haciéndole copiar la corrección 100 veces (98C). No señala de forma explícita otros papeles desempeñados por el docente.

En lo que concierne a la figura del alumno, ocupa un lugar destacado en su enseñanza, como se percibe con el empleo constante de este término (no usa sinónimos). La profesora hace hincapié en la necesidad de asistir a clase (80C), en la importancia de participar y no solo de escuchar sin participar, puesto que aduce que hay alumnos que escuchan pero no entienden (82C). En varios fragmentos se destaca el papel activo del alumno ya que el aprendizaje depende de la voluntad de este (repartida con la del profesor), como ya hemos visto en 66C. Asimismo, la colaboradora insiste en dos ocasiones en la necesidad de comprar un diccionario (8C y 76C) para que los alumnos puedan buscar el significado de los alumnos ellos mismos. Así, podemos percibir un ligero fomento de la autonomía de los aprendices, aunque no se extiende en el tema.

Por otro lado, Carla subraya la importancia del interés, algo que echa en falta en la mayoría de alumnos, que prefieren, según la profesora, la lengua inglesa (86C). La palabra “interés” o el

verbo “interesarse” son bastante utilizadas a lo largo de la entrevista (9 ocurrencias). Hace referencia a lo que interesa o no a alumnos (11C,16C,86C,174C,178C y 182). También habla de lo que les gusta a los alumnos (58C y 182C). Por lo tanto, el alumno ocupa un lugar primordial en la enseñanza de Carla y también desempeñaría un papel activo en el proceso de aprendizaje a tenor de la importancia de la voluntad que designa la colaboradora; no obstante, no se extiende en las tareas y funciones que realiza.

VISIÓN DEL ERROR, DE LA CORRECCIÓN Y DE LA EVALUACIÓN

En cuanto al concepto de error, no se percibe una visión negativa del mismo, campo semántico poco presente en la entrevista: el término “error” solo aparece en una ocasión y “corregir” tan solo totaliza 3 menciones. La palabra error aparece cuando la reutiliza después de plantearle el problema de los errores en las interacciones entre iguales (108C), que no considera preocupante si la profesora corrige. Por otros lado, la profesora evoca en 10C la corrección que realiza del trabajo para casa. Por tanto, no se extiende en este tema, parece no preocuparle en exceso y no evoca el tema si no se le pregunta explícitamente por ello.

Si pasamos al tema de la evaluación, la colaboradora distingue entre dos tipos de evaluaciones (término que emplea únicamente una vez). Por un lado realiza lo que llama la “interrogación” (3 ocurrencias), un control de una hora que puede constar de ejercicios de conjugación o otros aspectos vistos en clase. Por otro lado existe la “tarea” (6 menciones), que es una prueba de dos horas, al final del trimestre, que gira en torno a un texto y que consta de preguntas de comprensión, gramática, expresión personal y “civilización” (120C). Al principio del primer curso de español se realizan solo interrogaciones y al final del segundo trimestre se introducen las tareas con comentarios de texto (122C). Por otro lado, como hemos visto, la informante se lamenta de que no existe una prueba oral en el examen del *BPC* (prueba al final del primer ciclo de secundaria) (16C). Así, critica ligeramente el sistema de evaluación, sobre todo en cuanto a la falta de pruebas orales, aunque sus prácticas habituales se ajustan al tipo de evaluación usual en la cultura académica de la enseñanza secundaria en Gabón.

ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y DE LA INTERCULTURALIDAD

La palabra “cultura” aparecen en 20 ocasiones al final de la entrevista cuando le preguntamos sobre este asunto. Carla parece interesada en el estudio de la cultura porque declara que no únicamente se pueden estudiar los textos (la parte lingüística), si bien en estos se pueden encontrar elementos culturales:

144 C es importante | porque | no se | no podemos (citarnos) solo | estudiar textos textos | cierto | en los textos | hay un poco de cultura | hay un poco de cultura () | pero si | pero si | si pudiéramos | si pudiéramos tener una clase de cultura | como en España | eso | (será)

Dada la importancia de la cultura, la profesora desearía hacer una clase exclusivamente de

cultura, como ella hizo como alumna en su estancia lingüística en España. Para enseñar la cultura, Carla parte del texto, a partir del cual trata de la temática que aparece en él:

- 146 C para enseñar la cultura aquí | lo encontramos en un texto | por ejemplo | si tratamos un texto | que habla | de la || de la escuela | por ejemplo | por ejemplo | ahora | ahora en la clase de *troisième* | estudiamos un texto | un cole en el circo | se trata de: | de: | de un camión escuela | con el que se desplaza | y todo eso | y luego hay las horas | de la escuela en España | en el texto | la escuela empieza | a las nueve | y a las dos | con estas horas | puedo ya | iniciar un punto | cultural | la cultura | española | decir por ejemplo a mis alumnos e: | la escuela en España | empieza | a esta hora | y acaba | a esta hora |

Cuando le plantemos la cuestión del papel de los elementos socioculturales cotidianos en la comunicación, la colaboradora responde en un primer momento que no es importante, pero al final de la réplica afirma que sí sería “un poco” necesario (144C). Cuando le pedimos confirmación retoma el ejemplo que aparece en el anterior fragmento sobre los horarios escolares y ratifica que sí es importante en la comunicación. En 150 C añade otro ejemplo (las diferencias climatológicas en Gabón y España) y por fin, razona que es necesario aprender estos elementos para que el alumno “no se pierda” si viaja a España:

- 150 C también la cultura (más fuerte) | es importante también la cultura | saber por ejemplo | como decía | la escuela empieza a tal hora | por ejemplo | en España | se come a tal hora | mientras que en Gabón | a otra | e: | por ejemplo | los climas por ejemplo | aquí en Gabón | tenemos | solo la lluvia | el sol | mientras que
- 152 C =sí | sí = para no | perderse | para no perderse | hay que saber un poco | de cultura | y después | añadir | la cultura | los conocimientos | en cultura

A continuación, la investigadora le pregunta por los tipos de cultura que considera más importantes en la enseñanza. Manifiesta en primer lugar el relieve de la historia porque en la universidad hay muchos contenidos históricos; después agrega lo cotidiano puesto que fue importante cuando estuvo en España (154C). En la siguiente intervención admite que los profesores gaboneses poseen muchos conocimientos sobre la historia o la literatura, que pueden resultar “viejos” y no del todo útiles:

- 156 C sí hablábamos | por ejemplo | de los e: | de Cervantes | de Unamuno | de | había muchos escritores | y: | un día | el | Vicente e: | nos dice | cómo conocéis estos | escritores? | bueno | los estudiamos | en | en la facu | ah! | para hacer qué? | y ((risas)) | no lo estudiamos! ((risas)) | es | cómo decir? | es viejo | vivimos | lo cotidiano | entonces | es también importante | saber la c: | lo cotidiano ||

En cuanto al tema de la “contextualización”, pese a que las declaraciones de la profesora no quedan del todo claras, deducimos que considera que es la conexión entre aspectos de la cultura hispánica o española y el propio entorno de los alumnos que se realiza en el momento del comentario de texto (38C). También, denomina como contextualización la adaptación de documentos africanos o gaboneses, esto es, la traducción de documentos de un contexto cercano a los alumnos al español para que sean más familiares, como el ejemplo que da de una viñeta del periódico gabonés *L'Union* al español, que fue traducida al español con otro colega de español (28C a 36C). Vemos, así, que contextualizar no consistiría en tratar temas o textos en torno a Guinea Ecuatorial (12 ocurrencias). Sobre este asunto, la profesora expresa que los alumnos no acaban de ver el interés de trabajar sobre este país (170C). Carla intenta convencer a los alumnos de que es una ex colonia española y el único país donde se habla español en África, algo que justifica su estudio. Otro argumento que da a sus alumnos es que Guinea Ecuatorial organizó la Copa África de fútbol junto a Gabón, y así puede ser útil aprender la lengua española para viajar únicamente a España, sino también al país vecino (174C). Por ello, Carla incorpora algunos textos sobre Guinea Ecuatorial, aunque habitualmente no supera las dos o tres clases en todo el año (172C).

En lo que concierne la interculturalidad, Carla no evoca este concepto espontáneamente. La profesora concibe la clase de español como un viaje, tanto a España como a Guinea Ecuatorial, pese a que habla de este tema fugazmente y no profundiza en ello:

178 C sí | porque | las clases | yo creo que lo que hacemos | en español | también los profesores | de otras lenguas | lo hacen | así que los alumnos | viajan | están en clase | y viajan (con nosotros) | a España por ejemplo | o a Guinea | aunque Guinea no les interesa |

Asimismo, la informante es consciente de la diversidad cultural de su país y apunta a la importancia de aprender la cultura de los demás (180 C sí | ya que en nuestro país tenemos | muchas culturas | sí | entonces | es importante | aprender la cultura de los demás |). Manifiesta a continuación que no cree que los alumnos se interesen por ello (182C), ni conocen bien su cultura, porque no reciben esa educación en su familia (186C).

ADECUACIÓN CURRICULAR Y METODOLÓGICA

La informante habla de “programa” para referirse tanto al currículo asignado como a la metodología. Como hemos visto, Carla se acomoda a la práctica docente para la que ha sido entrenada, porque es la forma en que ella ha aprendido la lengua española, del mismo modo que todos sus colegas profesores de español en Gabón, o como algunos alumnos que son capaces de hablar al final de la educación secundaria si tienen la voluntad suficiente y cuentan con la ayuda de sus profesores (66Cy 68C).

Sobre la adecuación de los libros empleados en el contexto escolar gabonés, dice que ella usa los libros encomendados por la administración (*Horizontes*, libro diseñado en Costa de Marfil) y también recurre a algunos otros, como *Así es el mundo* o *Cuenta conmigo* (diseñados para el

contexto escolar francés) (22C). No habla de la necesidad de adaptar estos libros, ni del interés de la creación de un libro orientado al contexto gabonés.

En lo que concierne a los contenidos de Guinea Ecuatorial, parece tener una visión favorable pese a que es difícil convencer a los alumnos de su interés (170C). Además admite que solo trata ese tema dos o tres veces al año (172C). Es interesante recordar que en un momento parece criticar el hecho de que únicamente se trabajan textos en español, pero enseguida admite que es lo natural puesto que es la lengua que se habla en España (134C). Se trata de una opinión sorprendente, de difícil interpretación. Quizás, en un principio no ha comprendido la pregunta o bien considera que hay que aumentar los contenidos sobre las culturas locales o simplemente se trata de un error de expresión o de comprensión por su parte.

EVOLUCIÓN DE LAS CREENCIAS Y SÍNTESIS

La colaboradora señala en algunos momentos de la entrevista el deseo de cambiar (46C y 54C) con el empleo del condicional “me gustaría” (54C y 46C) y el subjuntivo “si pudiera” (54C). Podemos percibir un ligero peso de las exigencias de la Educación Nacional, con el programa que hay que seguir (56C y 60C), así como los libros impuestos por la administración. Por ejemplo, aduce que le gustaría no limitarse al comentario de texto e incorporar otras formas de enseñanza, como experimentó en su formación en España (46C). Se refiere a materiales de corte audiolingual, como la “radio” o la “televisión” (44C) y no apunta a otras actividades comunicativas más innovadoras. Es interesante que valore positivamente la interacción entre pares (108C), aunque no queda claro si lo hace o lo haría en clase. Se amolda a la forma de enseñanza extendida en la cultura académica de la enseñanza secundaria en Gabón. No expresa una crítica rotunda sobre la metodología imperante y parece sentirse a gusto con esta forma de hacer. No critica otros aspectos polémicos como los grupos numerosos (seguramente porque trabaja en un centro con menos alumnos por clase que en otros institutos). Su crítica principal se centra en los profesores que no dan la palabra a los alumnos (70C).

De los datos analizados se desprende un pensamiento poco elaborado sobre las cuestiones de didáctica de la lengua, que se refuerzan con los signos de inseguridad que se detectan en su discurso profesional, como analizamos a continuación. La docente se decanta por una enseñanza dirigida a la expresión oral, pero no manifiesta una conceptualización de la lengua compleja relacionada con la comunicación el discurso.

ANÁLISIS DEL DISCURSO

La informante enuncia respuestas cortas centradas en las preguntas que se le formulan. No se explaya con anécdotas largas, si bien hace referencia un par de veces a experiencias personales y habla de dos profesores que ha tenido o bien habla de su hijo (con la carga afectiva que conlleva); también se refiere a una anécdota negativa de un problema de disciplina (96C). Es muy destacable el uso de “por ejemplo” (52 ocurrencias), que utiliza para introducir

ejemplos para aclarar sus opiniones. No hay digresiones ni desviaciones del tema. No se extiende en detalles técnicos y no utiliza un lenguaje específico de la lingüística o de la didáctica.

Encontramos en algunos momentos discurso directo en español para reproducir las palabras de los alumnos o de sus profesores: “señora | cómo se dice tal o tal cosa?” (10C); “decía | siempre | a al docente | señor | yo voy a enseñar español | como como como | usted | ah sí! | Carla | sí! | (y me dice) sí señor |” (140C). Emplea la metáfora del “viaje” realizado en clase a través de la cultura extranjera: “así que los alumnos | viajan | están en clase | y viajan (con nosotros) | a España por ejemplo | o a Guinea” (178C).

Pide aclaración a menudo de las preguntas (88C) y también admite olvidar cómo se dice alguna palabra en español o bien pide confirmación. Utiliza en seis ocasiones “¿cómo se dice?” (26C, 28C, 32C, 50C y 86C). Cuando tiene dificultades para recordar una palabra en español, intenta evitar decirla en francés (28C). Estas dificultades son debidas tal vez a un nivel un tanto limitado de español, al no practicarlo mucho (solo en el ámbito escolar); o bien a un cierto nerviosismo que le acompaña durante la entrevista. Se detectan algunos errores gramaticales “es bien” (6 ocurrencias). También se aprecian muchas risas en momentos en que no está muy segura de la respuesta (26C, 84C) o bien cuando habla de temas delicados, como problemas de disciplina (96C) o los castigos (98C), o también al referirse a deseos de cambio (44C). A veces pronuncia una opinión, pero se contradice y en seguida rectifica (148C). Ello puede ser fruto también de su falta de seguridad o intranquilidad, o bien de que no había reflexionado sobre el tema anteriormente. En ocasiones, contesta rápidamente la pregunta y notamos que quiere pasar a otro tema. Por esa razón la entrevistadora no insiste en algunos temas y no intenta aclarar ciertos puntos que pudiesen parecer poco claros. De ahí también que se trata de una de las entrevistas más cortas.

Esta falta de confianza contrastaría con la implicación frecuente del sujeto en el discurso. La informante utiliza muchas veces la primera persona para pronunciar sus opiniones y emplea explícitamente el pronombre “yo” (23 ocurrencias). Utiliza la primera persona cuando se refiere a lo que realiza en clase y en algunas ocasiones para dar su opinión con verbos como “creo”, “pienso”, etc. Este uso abundante del pronombre de primera persona podemos calificarlo en algunas casos de inadecuado en español; o bien podemos considerarlo como una manera de hacer hincapié en su opinión en contraste con otros colegas. Emplea algunas veces la primera persona del plural para incluirse en el grupo profesorado o bien para hablar de lo que se hace en general sobre un tema en concreto. Es frecuente “podemos” (10 ocurrencias), “hacemos” (11 ocurrencias). Encontramos también fórmulas de impersonalidad, sobre todo el verbo “hay” (35 ocurrencias) para referirse a los alumnos, profesores, libros, etc.

En cuanto a la modalización, no hay una gran variedad de expresiones. Emplea a menudo verbos de opinión “yo creo”, “yo pienso”. Asimismo utiliza a menudo la expresión de obligación “hay que” (76C, 90C, etc.). Aparece el verbo “deber” en tres ocasiones y no emplea la perifrasis “tener que”. Como hemos indicado más arriba, hay una abundancia de verbos de preferencia (“me gusta”, “me interesa”, “les interesa”, “les gusta”). En relación con los adjetivos y adverbios axiológicos podemos destacar el uso abundante sobre todo de “importante” (17 ocurrencias), y en menor medida, “interesante” (3 ocurrencias).

En lo que concierne a los parámetros espaciales y temporales no son muy representativos en el discurso de la informante. Utiliza con cierta frecuencia “aquí” para referirse a Gabón en general, o bien al sistema de enseñanza de español, pero no utiliza “allí” y no establece una oposición. Tampoco encontramos un uso significativo de “ahora” y “antes”. Los recursos estilísticos no son tampoco abundantes a lo largo de la entrevistas; no emplea metáforas ni comparaciones.

5.1.4. Análisis de la entrevista al cuarto participante: Herman

En este apartado analizamos los datos verbales procedentes de las entrevistas realizadas al profesor colaborador Herman.

PERFIL DEL PROFESOR Y CONTEXTO DE LA ENTREVISTA

El siguiente colaborador, Herman, tiene 32 años en el momento de la realización de la entrevista. Trabaja desde hace 7 años como profesor en el mismo instituto de primer ciclo de secundaria (Louis Bigman) que la informante anterior. Estudió en la Universidad Omar Bongo, siguió su formación como profesor en la Escuela Normal Superior, donde se incluía una estancia lingüística en la universidad de Salamanca. Obtuvo su titulación de profesor de CAPES (profesor para el segundo ciclo de secundaria) en el 2005.

Es un profesor muy activo en su instituto ya que forma parte de muchos proyectos y actividades además de las clases, una de las razones por la que recibió una condecoración al mérito de la Educación nacional en 2012, por su trabajo activo como profesor fuera y dentro de las aulas. Asimismo fomenta iniciativas como la elaboración de un manual adaptado a Gabón; y forma parte de un grupo de trabajo para la creación de material específico para las clases de español.

Es también destacable su interés por certificar su competencia en lengua española con el diploma del DELE C2, que obtuvo en 2012. Con ello se convirtió en el único ciudadano gabonés en haber superado tal prueba en el territorio gabonés (se ignora si otros gaboneses han obtenido tal diploma en otros lugares).

La entrevista se realizó el 25 de octubre de 2013 en casa de la investigadora, muy cercana al domicilio del entrevistado. La entrevista empezó las cinco de la tarde y duró más de dos horas. A causa de la falta de espacio en la tarjeta de memoria de la cámara, no pudimos tratar el último tema que se analiza en el presente estudio relacionado con la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad, por lo que se decidió abordar este tema en un posterior encuentro. En una cita ulterior se trataron las últimas preguntas previstas y se añaden en la transcripción de forma lineal.

NATURALEZA DE LA LENGUA

En primer lugar, lo más destacable en relación al constructo de lengua (50 ocurrencias), es que Herman concibe la lengua como algo muy amplio que no se limita a lo lingüístico (2 ocurrencias):

2H ||| no sé | no sé lo que yo | tomaría | y lo que () | una lengua | e: | es un todo | e: la parte puramente | e: lingüística | y: | y todo su caudal | e: cultural | cuando aprendemos enseñamos una lengua | e: debemos aprender | todo | lo que fomenta esa lengua | y: | sería difícil | e: | medir | lo que se puede quitar | y lo que se puede conservar | porque | porque todo esto e: | fundamenta la lengua | y le da | e: su originalidad | y: justifica sus diferencias | con | las otras lenguas | por ejemplo | las lenguas locales | no | yo tomaría todo | todo | todo lo que pueda | pero la verdad es que | enseñamos | lo que sabemos || enseñamos lo que sabemos || y y | lo lo que es fácil de aprender | con libros | es: | todo e: | la gramática | la lengua | todo esto | pero | los elementos extralingüísticos | que sí que forman parte de la lengua | no | son difíciles de enseñar | pero | son importantísimos |

De estas palabras se desprende una idea compleja del concepto de lengua, en el que incluye tanto elementos lingüísticos como extralingüísticos o antropológicos, que serían los más difíciles de aprender (4H). Todos los elementos dan la originalidad de una lengua frente a otras, lo que será el primer objeto de estudio, como veremos en el siguiente apartado. Asimismo, en este pasaje apunta indirectamente a los elementos culturales. Como reitera en otros momentos de la entrevista considera que la lengua es inseparable de la cultura: 142H (...) enseñar una lengua | es inseparable | de la cultura que esta lengua vehicula | esto es imprescindible | yo creo | no hay otro remedio |). Herman otorga una gran importancia a la cultura como analizamos más tarde.

En cuanto a los elementos lingüísticos, se refiere en algunas ocasiones a la “gramática” (12 ocurrencias), más empleado que “vocabulario” (3 ocurrencias). No emplea términos más específicos, como léxico, sintaxis, etc. Sobre el vocabulario, el informante declara que es una parte importante de los contenidos en la cultura académica de Gabón pero critica que se enseñan sin conectar con la comunicación.

En la esfera gramatical, apunta sobre todo a la “conjugación” (2 ocurrencias), a los “verbos” (4 ocurrencias) que se enseñan como contenido. También se refiere a algunos tiempos verbales en concreto (subjuntivo, 78H; condicional, 78H; pretérito indefinido, 34H y 78H; imperfecto, 34H y 96H). No hace referencia a otros aspectos gramaticales. Según el informante, en la cultura escolar de Gabón, la gramática se asocia a reglas y a contenidos que el alumno memoriza sin relación con la comunicación:

4 H enseñar la gramática | o o | enseñar gramática | es más fácil | porque | son cosas con: | con reglas | que se pueden | memorizar | así | m: | sin esfuerzo |

Asimismo, como veremos más a fondo en el siguiente apartado, Herman critica que muchos de

los elementos gramaticales que se enseñan son demasiado difíciles para el nivel de los alumnos, y casi siempre inútiles para la comunicación (38H). Ello conecta con una de las creencias más destacables que manifiesta el informante a lo largo de la entrevista: considera que el objeto principal de una lengua es la comunicación. El profesor concibe la lengua como un instrumento de comunicación, a diferencia de la consideración general en la enseñanza reglada en Gabón como una mera asignatura escolar (10H) y como reitera en 82H.

El informante insiste a lo largo de la entrevista en la necesidad de dirigir la enseñanza al objetivo comunicativo, adaptarla a las necesidades comunicativas de los alumnos y acercarse a contextos de comunicación reales (18H). Esta idea también se refuerza con su insistencia en la importancia de hablar lenguas extranjeras, como se comprueba en su propia experiencia, ya que ha tenido oportunidades profesionales gracias al dominio del español (16H, 54H), aunque reconoce que no es fácil demostrárselo a los alumnos (10H), en parte por el estatuto de menor importancia que el inglés (68H). En las últimas intervenciones, el profesor reconoce que se puede tener éxito sin hablar lenguas, como es el caso de muchos gaboneses, pero el dominio de idiomas es una herramienta adquirida de gran interés para un profesional: (176 H) (...) digo a mis alumnos | como para un obrero | tenemos | tener en su maleta | muchos instrumentos para trabajar (...)

Por otro lado, sobre la visión de la lengua española, el entrevistado considera que es una lengua fácil de aprender, y así lo comunica a sus alumnos para animarles a aprender el español y a obtener buenas notas (54H).

En resumen, vemos una concepción compleja de la naturaleza de la lengua inevitablemente unida a la cultura y como instrumento de comunicación. No profundiza en aspectos técnicos específicos, alude a algunos conceptos metalingüísticos (por ejemplo “heterocorrección” como veremos más adelante), pero no son abundantes. Eso puede ser debido a las limitaciones de la formación inicial y también a que probablemente lo que más le interesa es denunciar diferentes aspectos de la enseñanza del español en Gabón, sobre todo relacionado con la concepción generalizada del español como asignatura escolar sin conexión con objetivos comunicativos y las deficiencias de la formación inicial.

PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En lo que concierne el proceso de enseñanza-aprendizaje, vemos un uso más frecuente de “enseñar” (62 ocurrencias) que de “aprender” (17 ocurrencias), ya que el informante se interesa principalmente por denunciar los problemas en torno a los modos de enseñanza generalizados en el contexto escolar, sin apuntar tan frecuentemente al proceso de aprendizaje en sí, sobre el que reconoce que es necesario profundizar la reflexión en el contexto escolar gabonés (82H). A partir de la crítica ponderada y constructiva que lleva a cabo el informante sobre esta cultura didáctica de ELE en Gabón se desprenden una serie de creencias sobre lo que es enseñar y aprender y lo que intenta aplicar en clase.

El informante dirige su crítica al “programa” (13 ocurrencias), palabra con la que se refiere a los contenidos curriculares y al “sistema” (25 ocurrencias), término que usa para hablar tanto del programa como de las prácticas habituales o bien de las rutinas instaladas en la cultura académica. El informante sostiene continuamente una crítica constructiva en torno a los documentos curriculares y a las prácticas auspiciadas por los organismos oficiales y que se han ido reproduciendo de generación en generación. Es importante señalar que tanto “programa” como “sistema” se acompañan frecuentemente del posesivo “nuestro”, así que el sujeto se incluye en la enunciación, por lo que no vemos una independencia completa entre las formas habituales y su propia práctica docente, pese a que ha introducido ciertas novedades en su enseñanza como veremos más abajo. El uso de la primera persona del plural puede interpretarse también como una forma de atenuar la crítica que ejerce al profesorado y a la administración en general; y, en algunas ocasiones también podemos percibir tal uso como una autocrítica.

Herman denuncia y se lamenta de que a pesar de que el objetivo comunicativo se incluye como objetivo en los documentos curriculares (*lettre d'orientation*), en la práctica no se favorece realmente la comunicación:

- 10H (...) y | es una lástima | una lástima porque | nuestro sistema | no fomenta | verdaderamente | la: | la comunicación | aunque los textos oficiales | digan lo contrario | per en la | en nuestra formación | en las prácticas presentes | en las esperanzas de los alumnos | el español | sirve | para tener notas | y ya (...)
- 82H (...) desgraciadamente | no evaluamos | los alumnos | () sus capacidades comunicativas |

Según el colaborador, en el contexto de enseñanza gabonés se considera la lengua española como una asignatura más, que sirve solo para obtener notas y no como un instrumento para usar fuera de clase, como explica repetidamente a lo largo de la entrevista (26H, 28H, 96H, 38H). Frente a esta situación, el profesor intenta demostrar la utilidad de aprender una lengua extranjera a sus alumnos, aunque reconoce que es algo difícil:

- 10H (...) yo | e: consciente de esta situación | estoy luchando | e para mostrar a los alumnos | que | el español es ante todo | una herramienta | de comunicación | y: | y | va más allá | y va más allá del mero hecho de | aprobar un examen | o de tener una buena nota en un deber | pero | es difícil | e: | demostrárselo a los alumnos

Herman manifiesta que se debería reflexionar sobre cómo se aprende una lengua extranjera e imitar a las personas extranjeras que aprenden en inmersión, como por ejemplo los nigerianos que trabajan en el mercado de Libreville y que en poco tiempo pueden comunicar en francés, aunque sea con errores.

- 82H (...) pero tenemos que reflexionar | cómo? | cómo un alumno | no un alumno | un niño | cómo un niño normal aprende | a hablar una lengua? || no se mete gramática | en la cabeza | cómo? |(...)

82H (...) por ejemplo | yo suelo decir a los alumnos | en los mercados de Libreville | hay | nigerianos | que hablan inglés | que no saben una palabra de francés | llegan a Gabón || (desaparecen) en el mercado | hacen comercio | y | al cabo de | dos o tres meses | saben hablar | suficientemente | son capaces de comunicar | aunque | confunden | las palabras | pero | saben comunicar | pueden | saben | que | esto es un ordenador | y que diga un ordenador o una ordenador | pero el mensaje pasa | es lo primero

Para el informante, en clase debería perseguirse el mismo objetivo de comunicación, si bien reconoce que en un contexto educativo, es también necesaria una reflexión metalingüística, como argumenta a continuación en la misma réplica:

82 H (...) el alumno | del colegio | debe primero | aprender las cosas | a decir las cosas | pero también | (acompañar) por qué | se dicen así | de esta forma | y no de otra | pero lo que deben | lo primordial | lo más importante | es | la comunicación ||

Por otro lado, nuestro colaborador argumenta que en Gabón no existe en realidad una reflexión sobre la adecuación de los contenidos curriculares ya que se estudian elementos sin ninguna conexión con la realidad que viven los alumnos ni con las necesidades comunicativas. Uno de los principales problemas es que los programas no se ajustan a objetivos comunicativos y los responsables de los textos oficiales son reticentes a introducir cambios, como explica en 98H. Los programas y directrices institucionales dirigen las prácticas docentes que no fomentan realmente la comunicación (68H), por la falta de conexión con objetivos de comunicación (82H), como ya hemos señalado.

Se privilegia el aprendizaje de conocimientos del sistema lingüístico, como reglas de gramática o bien conocimientos de historia o de geografía. Se imparte “lo que sabemos || enseñamos lo que sabemos || y y | lo lo que es fácil de aprender | con libros | es: | todo e: | la gramática | la lengua | todo esto” (2H); lo que también llama en una ocasión “lecciones” (82H): “damos más interés | a los conocimientos que se pueden memorizar | como la gramática | e yo no diría civilización | diría | historia y geografía | que | a la expresión” (68H).

Además, argumenta que en el contexto escolar gabonés la gramática no se enseña en relación con la comunicación:

82 H (...) || el principal problema | es que nosotros | enseñamos | gramática || sin | relacionarla | siempre | con las necesidades comunicativas | es esto | y lo que pasa | es que el alumno | sabe cosas | pero | no sabe cómo | e: | u- | utilizarlas |

Por esa razón, los alumnos aprenden de memoria la conjugación, pero luego no son capaces de expresarse de forma espontánea o de emplear los conocimientos en un contexto comunicativo real, como observa en el siguiente fragmento y como reitera en 96H:

26 H (...) tú fíjate | por ejemplo | si pregunto | a: | en una evaluación en que los alumnos tienen que | e: | conjugar el verbo ser en frases | lo harán hec- | muchos lo harán bien | porque habrán aprendido la conjugación | pero | e: escuchar como un alumno | utiliza

el verbo ser por ejemplo | en situación de comunicación real | de forma espontánea | o contestando a una pregunta | o | e: diciendo | o explicando algo personal | que ser- sería lo ideal | y que es normalmente el objetivo de la comunicación | esto nos cuesta un poquito | nos cuesta | que es difícil || por el contexto |

Por otro lado, los materiales didácticos con los que se trabaja en clase habitualmente no tienen nada que ver con la realidad de los alumnos, ya que los “textos” proceden sobre todo de obras literarias:

68 H (...) la dificultad viene también | de la manera que enseñamos | de los documentos que utilizamos | que son | generalmente | textos literarios | fuera del contexto de los alumnos

28 H (...) | fíjate que | e: | en nuestra manera de enseñar | el español | m: | cómo decírtelo? | nos preocupamos mucho más | por enseñar una lengua | literaria | con fragmentos de textos | de novelas | que a veces | cuentan historias | que no tienen nada que ver | con los alumnos | (...)

Otra crítica que ejerce en torno al currículo es la exigencia de conocimientos demasiado difíciles y muchas veces inútiles.

28H (...) hay cosas | que | enseñamos a los alumnos | que no les sirven para nada | hay cosas que tenemos | en el programa oficial | que: | difícilmente | e: será utilizado |por los alumnos | de esas edades (...)

Por lo contrario, el profesor señala que los dos primeros años de español deben orientarse al descubrimiento de la lengua (“porque un alumno de *troisième* o de *quatrième* | e: está descubriendo | el español |, 28H”), al reconocimiento de la lengua frente a otras y a lograr un nivel básico de expresión para llevar a cabo acciones de comunicación diarias:

34 H (...) yo considero | que para mí | un alumno de *troisième* | o *quatrième* | que está aprendiendo una lengua extranjera | tiene que aprender | cosas básicas | e: que le permiten | primero | reconocer | el funcionamiento de la nueva lengua | darse cuenta de la diferencia que tiene con | las otras que conoce | y | tener un nivel de expresión e: | básico | para presentarse | e: | presentar a un amigo | identificar algunas cosas | de su ent- de su alrededor |

Así, de nuevo, demuestra una gran conciencia de la necesidad de orientar la enseñanza a la comunicación y a la realización de intercambios comunicativos básicos.

Otra de las cuestiones que plantea de forma crítica durante la entrevista son las insuficiencias en la formación del profesorado (96H (...) yo critico mucho | la manera en que | los alumnos son formados en la Escuela Normal (...), ya que la dicha institución encargada del entrenamiento de los futuros docentes no cuenta con formadores especialistas en didáctica, sino que poseen doctorados en literatura o historia, y nunca han enseñado en secundaria.

48 H (...) pero lo que | cambiaría primero | lo más importante | es cambiar | el perfil | de los formadores | de los profesores | porque | en la Escuela Normal | la mayoría de los profesores que dan clases ahí | son | doctorados | que nunca enseñaron | en un colegio || por eso no tienen e: | no miden exactamente | el grado de dificultad | y necesidades | de la enseñanza secundaria | muchos de ellos | por lo que | por lo poco que sé | en la actualidad | mm | solo dos o tres | profesores | han enseñado | en la secundaria también | así que no saben las necesidades | de los profesores del colegio | esto es | el primer problema | uno se va a Francia | hace un doctorado | de historia | y viene a enseñar | en la Escuela Normal | ((levanta los antebrazos lamentándose)) | y qué pasa? | es esto ((levanta de nuevo los antebrazos y golpea levemente la mesa)) | es uno | los | de:: | una de las cosas que yo cambiaría | progresivamente |

No obstante, en la intervención ya cita (96H), a continuación, suaviza la crítica reconociendo que la formación recibida puede ser útil en algunos puntos y que es mejor que no recibir ningún entrenamiento previo para impartir clases. En su formación valora también su estancia en España sobre todo para apreciar la variedad de materiales con los que se puede trabajar en clase.

96H (...) pero | es muy diferente | enseñar | sin pasar por una escuela (adaptada) | y solo como estudiante que era entonces || además | e | la estancia | las prácticas en España | mm | me ayudaron mucho | muchísimo | porque | tuve la oportunidad | de ver cómo se impartía clase | cómo se hacían actividades | y sobre todo | qué tipo | cuál es la cantidad de material variado |(...)

Por otro lado, Herman se refiere a algunos problemas del contexto académico que no permiten introducir según qué cambios y llevar a cabo una enseñanza eficaz orientada a la comunicación, a pesar de que haya profesores que tengan la voluntad y la energía para cambiar y de mejorar su actuación docente son muchos los problemas a los que enfrentarse: 96H (...) pero | una vez aquí | dentro del sistema | hay tantas cosas que dificultan | que aunque uno haga todo lo que sabe | y lo que puede | para | enseñar (...). En primer lugar, uno de los principales problemas es el número elevado de alumnos en clase, que no permite dar la palabra a todos ellos ni apreciar la evolución de cada uno (20H). En segundo lugar, añade la poca valoración del español como lengua extranjera frente al inglés, ya que los alumnos no ven la utilidad de aprender el español, aparte de emprender una carrera docente. El español es considerada una lengua de poca importancia por ser la lengua de Guinea Ecuatorial, país juzgado como pobre y atrasado en el imaginario de los gaboneses, a pesar del gran crecimiento económico vivido en los últimos años:

68 H la primera dificultad | es el interés | no sé por qué | pero | el español | tiene | no tiene | e:: | el estatuto | del inglés | por ejemplo || para muchos alumnos | el español es | no es una lengua | es una asignatura escolar | eso es primero | así que | no notan el interés de trabajar | luego | e:: | saben | muy poca cosa | sobre las oportunidades que uno puede tener | hablando | español | fuera | de ser profesor de español | porque todos se imaginan que | las personas que estudian español | acaban profesores (...) pero para mí | lo más importante | es el estatuto que tiene la lengua española | tiene el estatuto

en Gabón de | lengua de poca | importancia | en la mente de los alumnos | es lo que tenemos que cambiar primero | y por qué tiene ese estatuto | porque | para la (mayoría de alumnos de hoy) | el español no es primero la lengua de España | es la lengua de Guinea Ecuatorial | y | aunque el contexto | económico haya cambiado | que Guinea Ecuatorial ya no sea | no es lo que era antes | a muchos gaboneses | les cuesta | entender que el contexto | ha cambiado | que diría que es el país | más rico de África | y que | y que tiene | e:: | ahí | la vida ha cambiado | porque de España | qué saben? | Real Madrid FC Barcelona | ya está | y | el contexto | por ejemplo | no se sabe nada | del estatuto | e:: | de: de España | dentro de los países desarrollados | el inglés tiene la suerte de tener | Estados Unidos Inglaterra | que son modelos para todos | hasta para mí profesor de español | y | la culpa | es también de los propios españoles | vosotros vendéis | pero muy mal

En este párrafo agrega que la cultura española no es tan conocida como la anglosajona debido en gran parte porque en los países hispánicos no hay un trabajo de visibilidad.

Por otro lado, según el informante, el nivel de los profesores de español no es muy bueno ya que tienen pocas oportunidades para practicar la lengua con nativos (16H), y por ello hablan frecuentemente en francés en la clase de español (68H (...)) damos las explicaciones en francés | hablamos dos palabras en español | tres en en francés | una palabra en español | dos en francés | con | con ese ritmo | el alumno | le cuesta acostumbrarse |(...). Asimismo, otro problema es el cambio constante de centros escolares y por lo tanto de profesores, lo que no permite el seguimiento de los alumnos:

66 H (...) | porque también mira | esto es un problema || cuando los alumnos cambian demasiado de centros | de profesores | cada profesor | descubre un alumno nuevo | no conoce sus dificultades | anteriores | y quizá | no le dedica | el tiempo |

Herman es consciente de las dificultades y las va enunciando a lo largo de la entrevista utilizando la palabra “problema” (25 ocurrencias) o “dificultades” (19 ocurrencias). Son frecuentes los términos en relación a las dificultades como “difícil” (17 ocurrencias) frente a “fácil” (12 ocurrencias); “costar” (13 ocurrencias); o verbos relacionados con el hecho de “ayudar” (10 menciones) o “favorecer” (5 ocurrencias). Sin embargo, Herman reconoce que no todo lo anterior es negativo, ya que él mismo se ha formado de esta manera y hay puntos que le han ayudado:

138 H =no está mal | no no | porque yo | he sido formado con ese sistema | ese sistema me ha ayudado | en algunos puntos | pero de los muchos puntos que hay | hay algunos | que deben cambiar | por ejemplo | los programas | lo tenemos que cambiar | e: | los manuales |

Ante la insatisfacción del sistema generalizado y mantenido a lo largo de los años, el profesor ha empezado a introducir modificaciones para obtener mejores resultados, fomentar la comunicación y acercarse a la realidad de los alumnos. Habla explícitamente de su práctica docente, con el uso de la primera persona singular. El profesor se refiere a algunas actividades (13 ocurrencias) y ejercicios (15 ocurrencias) que ha introducido en sus clases recientemente y

que podrían considerarse novedades en la cultura académica:

34 H (...) por ejemplo | tenemos ejercicios | en que | empezamos una frase | y pedimos a un alumno que complete la frase | siempre con un vocab- vocabulario | aprendido || por ejemplo: | les pido | contar una historia | una pequeña historia | con un | con los tiempos que hemos visto | presente | imperfecto |

El entrevistado declara que adapta los contenidos (“documentos”) a las necesidades comunicativas y a las realidades de los alumnos:

28 H e: | yo trato de variar | mis documentos | porque quiero acercarme más | de las necesidades | de | los alumnos | y de los contextos de comunicación reales (...) la mayoría de documentos que yo utilizo en mis clases | son documentos que | busco en internet | pueden ser | e e | emails | pueden ser | e: | pequeñas hist- | pequeños diálogos | entre alumnos | de la edad | de la misma edad que los míos | o | pueden ser | e: | los textos que yo mismo | invento | porque quiero | crear | un contexto | en el que | se reconocería- | se reconocerán | se reconocerán | mis alumnos | y hay muchos textos | que: que que invento yo mismo | (tuvo) por ejemplo | la la foto de uno de mis alumnos de mi colegio | y añado un pequeño texto | por ejemplo | para que el alumno se presente | e y | es lo | lo que hago | utilizo mucho muchos documentos personales | y otros de: | de internet | para: (...)

En este pasaje observamos que el informante trabaja esencialmente con “textos” (18 ocurrencias en toda la entrevista) o “documentos” (9 ocurrencias), palabras que se asocian al “estudio del texto” que se aplica en general (2 ocurrencias), “textos literarios” (3 ocurrencias), “textos oficiales” (1 ocurrencia). Sobre la cuestión del análisis textual no realiza una crítica rotunda explícita pero tampoco manifiesta su adhesión completa a esta metodología, al referirse a otro tipo de actividades alternativas introducidas recientemente. En el anterior fragmento evoca una variedad de textos (emails, historias, diálogos), que encuentra en internet, o bien que son elaborados por él mismo, y que tienen el requisito de adaptarse a las realidades de los alumnos. Con ello apreciamos un primer paso en ir más allá de los textos literarios y hacer un esfuerzo por variar los géneros textuales.

En cuanto a las interacciones entre pares, Herman indica que se trata de un buen ejercicio, pero con reservas. Apunta que en el contexto gabonés es difícil llevar a cabo esta actividad a causa del gran número de alumnos, por lo que el profesor no puede asistir ni corregirlos a todos. Además la misma estructura de la clase, la disposición de los pupitres, etc., no facilitan la realización de este tipo de dinámicas.

6 H no | unos hablan en español | la mayoría hablan francés | pero | la dificultad que yo tengo | como docente | es que no puedo | controlar | ayudar | a corregir | a todos los alumnos | eso sí que es el problema | si son veinte | y mira | también hasta la propia estructura | de nuestra clase | dificulta | este ejercicio | porque en este | porque si teníamos otro modelo | de pupitres por ejemplo | podemos organizar la clase en círculo | el profesor | está en el centro | puede escuchar lo que dice cada alumno | en cada

grupo || pero en la estructura en línea | que tenemos | cuando estoy al principio de | la clase | no puedo controlar lo que se dice al fondo | qué español hablan | qué frases forman | qué dificultades | tienen | es difícil | es | mm| este contexto | que | dificulta este ejercicio | pero | en sí mismo | sí que el ejercicio está bien

Esta actitud favorable pero con reticencias no es del todo congruente con otras creencias expresadas sobre la lengua y su enseñanza, como veremos más abajo.

En cuanto a los materiales didácticos, el colaborador se refiere a menudo a “internet” (5 ocurrencias), a “televisión” o “televisor” (6 ocurrencias) y a “vídeo” (4 ocurrencias). Herman usa internet como fuente de recursos para encontrar los textos con los que trabaja en clase (28H), para hacer ejercicios de entrenamiento para practicar su español (36H), para informarse sobre las teorías didácticas (96H) o sobre el MCER (104H). Asimismo, en su estancia en España pudo comprobar el amplio abanico de recursos que pueden emplearse en una clase de lengua extranjera. Sin embargo, al volver a Gabón sus expectativas de trabajar con recursos variados y crear actividades no pudieron satisfacerse al no disponer de materiales, pese a que Gabón es un país rico que podría permitirse ese gasto, como se lamenta en el siguiente fragmento:

96H (…) tuve la oportunidad | de ver cómo se impartía clase | cómo se hacían actividades | y sobre todo | qué tipo | cuál es la cantidad de material variado | que podíamos utilizar | yo me ilusionaba | que al volver | yo también daría mis clases | con ordenadores | con vídeos | con e: | y con televisión | y: | que podía organizar salidas | escolares || pero | una vez aquí | dentro del sistema | hay tantas cosas que dificultan | que aunque uno haga todo lo que sabe | y lo que puede | para | enseñar | por ejemplo | mira que no tenemos material | e: como vídeos | todo esto | no lo tenemos | mientras que no cuesta tanto || e: | pero || no por lo tanto | debía dejar mi ambición de hacer actividades (...)

Por otro lado, cuando le planteamos las etapas de una clase típica responde con las siguientes palabras:

30 H en general | hay | la:: | lo que llamaría yo | la forma clásica | que estudio de un texto | e:: | con preguntas | en que el alumno tiene que encontrar las respuestas | en el texto | esto para demostrar que | ha entendido lo que dice el texto | y es capaz de expresarse | y de describir | o reconocer | o identificar cosas | en el texto | esto sí que es la primera parte | y: | la segunda parte | es que consiste | en expresión personal | en que buscamos | a partir de un tema | del texto | una idea | buscamos la opinión personal | del alumno | una opinión que:: | que no es | una opinión orientada por el profesor

Así pues, Herman se refiere a la “forma clásica” que sería la práctica habitual de enseñanza basada en el análisis del texto, en preguntas de comprensión lectora, sin dejar del todo claro si es lo que lleva a cabo en su práctica diaria y sin posicionarse de forma explícita sobre este tipo de metodología. En la misma intervención afirma que se lleva a cabo un trabajo de gramática (30H | (...) | y e:: | y la última | etapa | que esta también | que tenemos que aprender un poquito de gramática | explicar algunas reglas | por qué se escribe tal palabra así | y y esto |), acompañado de una reflexión metalingüística. Un poco más tarde habla también de la

necesidad de aprender reglas de gramática que permiten alcanzar los objetivos comunicativos: (34H (...)y: | y ya | y: | dominar | o: | cómo decir? | tener | o conocer | algunas reglas | que le permiten | alcanzar | los objetivos de comunicación que: | que acabo de citar). Por lo tanto, se refiere a la necesidad de un trabajo explícito de elementos gramaticales, pero relacionándolos con los objetivos de comunicación y acompañándolos con una reflexión metalingüística.

En cuanto a las destrezas lingüísticas, observamos una preponderancia del verbo “hablar” (53 ocurrencias), que usa más frecuentemente que “escribir” (11 menciones) o bien “escrito” (6 ocurrencias); y, vemos un uso poco frecuente de “escuchar” (5 ocurrencias) y ni una sola referencia a leer o lectura. En efecto, el informante hace hincapié constantemente en la importancia de “hablar”, muchas veces como sinónimo de comunicación. Manifiesta explícitamente la necesidad de desarrollar la expresión oral (10 ocurrencias) y de incrementar las evaluaciones orales, ya que de otro modo, los alumnos no dirigen sus esfuerzos hacia la expresión oral (68H). Esta queja se repite en 82H y 94H, aunque reconoce que es difícil realizar pruebas orales con el gran número de alumnos por clase. Finalmente, el profesor manifiesta que reserva una nota de participación para fomentar la expresión oral a pesar de que le supone mucho trabajo:

94H (...) es la parte oral | es la parte oral | debemos favorecer | los ejercicios | de expresión oral | pero | la culpa de no es de los (xxx) | o de los colegas | es que | con el número de alumnos que tenemos | es más fácil hacer una evaluación escrita | que yo voy a corregir en casa | tomándome el tiempo que | que quiero | que una evaluación oral en la que | los trescientos alumnos | que tengo | no tendrá el tiempo | de dedicarles | todo el tiempo | para que pueda evaluar | sus capacidades | sino será en clase | yo | por ejemplo | qué hago? | noto la participación en clase | los alumnos que suelen contestar a las preguntas | que quieren hacer observaciones | en español | claro que sí | yo noto | y | doy uno o dos o tres puntos de bonificación | e::: | en recompensa de ese esfuerzo | y | en mis evaluaciones | yo reservo una parte | a | la evaluación oral | pero me cuesta tiempo | me cuesta mucho tiempo |

Además de dirigir la enseñanza al fomento de la competencia comunicativa, el profesor manifiesta otro gran propósito de su acción docente: la educación en valores, como el esfuerzo, la puntualidad, la confianza, etc. El informante considera que son valores esenciales para convivir en sociedad y que constituyen una de las misiones de la docencia:

46H (...) yo digo a mis alumnos | quizá | lo mejor | que | al final del año | lo mejor que habréis aprendido | de mí | quizá no sea el español | porque | para muchos de vosotros | el español no os servirá para | nada | pero hay valores || e: | el respeto del trabajo | la puntualidad | e: | la confianza | e: | la compasión | la: | hay muchos valores | e:: | sobre todo | el respeto del trabajo | de la palabra dada | que | son cosas | que van más allá | de la | simple docencia | y | son cosas que nos permiten | a todos | e: | funcionar | en nuestra sociedad | obedecer a las reglas | reconocer | y someterse | a la autoridad | sin ser e: | un: | un súbdito pasivo | que está obedeciendo simplemente | pero que tiene que comprender | por qué | tiene que | obedecer | que es un principio | que para saber

mandar | hay que haber aprendido a obedecer | son esos valores que yo enseño a mis alumnos | que trato de corregir | y::

Es destacable en este fragmento la idea sobre la importancia de obedecer a las reglas y a la autoridad sin ser un súbdito pasivo y que el informante considera esencial para convivir en sociedad. Se trata de una idea paralela a su visión de la relación entre profesor y alumno, según la cual los alumnos y el profesor forman un mismo grupo, bajo la dirección del profesor, quien manda sin ser un dictador, como veremos más abajo.

ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS Y RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNOS

En cuanto a la figura del profesor, Herman se decanta por una concepción más moderna del profesor y declara establecer relaciones de proximidad con los alumnos como hermano o como amigo, de lo que se siente especialmente orgulloso y que contrasta con la relación que él mismo tenía con sus profesores:

48 H si comparo | con la relación que yo tenía con | mis profesores | si comparo | con la relación que tienen algunos de mis colegas | con mis | con los alumnos | yo diría que | en el caso | e: | de mi centro | en el colegio | quizá sea | el profesor que tenga | las mejores relaciones | con los alumnos | porque mira que | mis alumnos me ven | a la vez | como | un profesor | como un hermano | mayor | como | un amigo | y: | esto | facilita | nuestras relaciones | esto | crea | aumenta | el darle confianza | los alumnos | mira que | mis alumnos | me dicen cosas | relacionadas con la escuela | pero también e: | dedico mucho tiempo a | escuchar sus historias de vidas personales | y: | en algunos años | he: | oído de todo | y yo suelo servir de | e: | de vínculo | entre los alumnos y el servicio social | hay muchos alumnos y alumnas | que prefieren hablar conmigo | en vez de hablar con el servicio social | no sé por qué || quizá porque | antes de ser profesor | como individuo | yo me relaciono muy fácilmente | con la gente | como individuo | y quizás | esto será | mi mejor cualidad como | profesor | porque debemos romper las barreras inútiles | y: | () | yo digo a mis alumnos que | la vida no se limita | al pequeño | al microcosmos | del colegio | que hoy yo soy profesor | vosotros alumnos | que no siempre | será así | (...)

El informante desea romper las barreras entre profesor y alumnos que han existido en el contexto escolar gabonés hasta hace poco porque las considera inútiles. Reitera que como alumno sufrió la concepción del profesor como alguien que poseía todos los conocimientos y que se situaba en posición de superioridad. Por lo contrario, nuestro colaborador considera que el profesor y los alumnos se hallan en la misma posición y la labor del docente consiste en guiar a los estudiantes y en establecer relaciones de intercambio con ellos:

46H (...) || y yo | lUCHO también para | eliminar | e: barreras | inútiles | porque en el sistema en el que yo crecí | como alumno | había una distancia | inimaginable | entre | los alumnos y los profesores | el profesor era | el tío ese ((levanta el brazo derecho y señala al techo)) | sabelotodo | que estaba en el cielo | y el alumno | era | el | cómo

decir? | el cubo vacío este | en el que el profesor llenaba de | toda su sabiduría | pero actualmente | la cosa no es así || se establece una relación de | de || complicidad | y de intercambio | me gusta más el término | intercambio | entre | el profesor | y | los alumnos | yo | e:: | personalmente | yo he roto | todas las barreras | inútiles | porque estoy de acuerdo | algunas barreras | que | no se pueden eliminar | porque | e: e: son importantes | pero hay otras | que: que: | mm | mm | pesan | en las relaciones de intercambio que deben | estamos metidos | mis alumnos y yo | en un mismo barco | yo les indico | el camino | porque yo sé adónde vamos |

- 98H (...) intercambio | eso sí es el problema | por eso tenemos el problema de evaluación | tenemos un problema de relación con los alumnos | porque | estábamos | el docente siempre se presenta como | este todopoderoso | que lo sabe todo | y el alumno es casi un imbécil | que no sabe nada | y | está esperando | desesperadamente | que | el profesor le haga aprovechar de su ciencia |

Para el informante no existe la distancia entre profesor y alumno y como profesor se funde en el grupo. No obstante, manifiesta que el docente ejerce de director, sin ser un tirano:

- 42 H (...) para mí | el grupo clase | e no está dividido | en dos | una parte está el profesor | otra parte están los alumnos no | el grupo clase | es un conjunto | y el profesor | que yo soy | yo me fundo | en en la masa | de mis alumnos | para formar | un todo | homogéneo | pero dentro del que yo | dirijo | las actividades | porque alguien debe mandar | y en mis clases | mando yo | pero no soy dictador =pero=

Estas palabras son coherentes con la opinión que sostiene en torno al aprendizaje de obedecer a las reglas en el seno de la sociedad de la que hemos hablado anteriormente. Herman está a favor de mantener un orden en la clase que es ejercida por el profesor, como director de orquesta, pero sin ser un dictador.

Herman vela por establecer relaciones de confianza estando a la escucha de los alumnos tanto de sus problemas escolares como personales, por lo que incluso los alumnos se dirigen a él antes que a los servicios sociales. El colaborador confiesa también que el profesor suple el papel de padres ya que estos no dedican tiempo suficiente a sus hijos, no hablan sobre algunos temas y se contentan con pagar los gastos escolares; incluso admite que los profesores se prestan a ayudar económicamente a los alumnos si es necesario. La implicación del profesor con sus alumnos y con su labor como docente se plasma en algunas ocasiones, como por ejemplo:

- 48 H (...) y yo trabajo con | este objetivo | y lo que (permite) | hasta mis alumnos | tienen malas notas | que no trabajan bien | e:: | no me lo reprochan || y | porque yo trato de hacer | quizá | seguro que yo tendré | algún defecto | como todos los seres humanos | pero yo trato de hacer mi trabajo | con || cómo decir? | con todo mi corazón | y dar lo mejor de yo mismo | porque

Además, Herman manifiesta que el trabajo de profesor es muy complejo y no se limita a lo que

tiene lugar dentro del centro escolar, que consideran microcosmos (48H):

50 H = mira que | e: en nuestro sistema | el profesor | el trabajo del profesor va más allá de esto de: | de: | dar instrucción | porque algunos | juegan el papel de los padres | porque desgraciadamente | la mayoría de nuestros | padres | confunden | los colegios | con las guarderías | el profesor lo hace todo | vigila las clases | hasta | e: | algunos ayudan a los alumnos a pagar sus taxis | cuando no tienen dinero | cuando no tienen nada que comer | les escuchan | porque hay padres que: || no te imaginas | el montón de cosa que puedes aprender | solo | dando la posibilidad de un alumno de expresarse | porque | los hay que tienen problemas | pero no pueden | no pueden discutir con | sus padres | porque los padres no permiten algún tipo de | de discusiones | porque los padres no tienen tiempo | porque los padres no dedican | e: no dedic- | dedican | mucho tiempo a sus niños | porque se contentan | pagan el uniforme | pagan | e: | el material escolar | el taxi | y ya está || (mueve las manos de dentro hacia fuera)) | mientras que el alumno necesita expresarse | necesita una oreja | de de | la atención de una persona | todo esto hace que | el trabajo de un profesor | es complejo | muy complejo | y va más allá e: | de | la superficie | del centro | o de su papel de: | e: | de docente | va más allá de esto

Asimismo, en concordancia con su idea de interesarse por los alumnos, nuestro colaborador indica que hace el esfuerzo de conocer rápidamente el nombre de cada alumno (a pesar del elevado número de estudiantes por clase) al principio de curso para ganar su confianza:

42H (...) cuando inicio una clase | un año escolar | con un grupo de alumnos | es | ganar la confianza | de los alumnos | es | fundamental para mí || ganar su confianza | yo tengo que ser capaz de identificar | a todos los alumnos | llamarles por sus nombres| crear | una relación | e: | de proximidad | y de confianza | recíproca | entre los alumnos y yo | pero individualmente | yo debo ser capaz | en general el primer mes de clase | de llamar al alumno | por su nombre | porque cuando lo haces | el alumno sabe que el profesor | conoce | significa que se interesa a lo que hago yo (...)

Entre los papeles que desempeña el profesor, Herman se refiere a la misión de guiar a los alumnos y proporcionarle herramientas en su aprendizaje para que este pueda seguir el “camino” solo. Concibe el aprendizaje como un procedimiento en que el profesor asiste al alumno en su propio aprendizaje:

46H (...) yo les indico el camino | pero | haciéndolo | les permito | les doy | herramientas | para | luego | ellos sean capaces de seguir | su propio | camino | así yo yo | veo las cosas

Asimismo, la tarea del profesor consiste en dar oportunidades de aprendizaje superando las dificultades, como vemos en la intervención 68H y el progreso de los alumnos que empiezan el curso sin saber hablar el español y que acaban practicando el español aunque sea con límites, es fuente de satisfacción para el profesor:

68H (...) no presentamos | a los al al al alumno | la dificultad | de forma que el- | él sea capaz | de superarla por sí mismo (...)

60H (...) pero | lo que más me | me || me gusta | son los alumnos | que cuando empezamos | el año | ni saben hablar | ni pueden | escribir | sacan | malas notas | al principio | y al final || hablan | practican || con faltas | con límites | pero | practican |

Otra labor del profesor es hablar en español para habituar al alumno a la lengua española:

18H actividades | por ejemplo | lo primero | es que yo mismo como profesor | tengo que hablar con ellos | en español | para que | se acostumbren | a la lengua

Por otro lado, para Herman, el profesor no se limita a transmitir conocimientos sino que tiene un importante papel en la educación en valores y en la construcción social del alumno como individuo, que hemos visto más arriba. El profesor se convierte en un modelo muy influyente para el alumno, por lo que los profesores deben cuidar también su comportamiento fuera del contexto escolar:

46 H el profesor es | primero | un modelo | y un modelo en todo | en clase | y fuera | el profesor | es | un educador | transmite conocimientos | pero transmite también | e:: | valores | e:: | principios | y: | cómo decir? | e: | el profesor | participa | en mucho | a la construcción social | del alumno | como individuo | como individuo | como persona | pero también como miembro | de e | un grupo | y a veces | (...) |

52 H =y: | espera | y hasta esto influencia nuestra propia vida | porque casi no tenemos | vidas privadas | y: | yo por ejemplo | e: | e: || muchos profesores | debemos | vigilar nuestra manera de ser fuera de la escuela | porque no sabemos dónde vamos a encontrar un alumno | y: || el contacto con un alumno | aún fuera del centro | puede que | influencie | su manera de aprender || todos estos detalles son importantísimos para mí

La gran influencia que ejerce el docente en la clase también impacta en la motivación del alumno. Para el informante, una fuente de motivación importante para la asignatura procede de la actitud del profesor y su capacidad para crear interés en la materia, lo que supone otra labor más del profesor:

18H (...) trato de crear | actividades | en las que los alumnos | se sienten motivados | por sí mismo | mira que | por ejemplo |(...)

54H (...) hará que le guste esta lengua | e: | la actitud del profesor | su manera de dar clases | el tipo de actividades | todo esto | participa | del interés | que el alumno (...)

54H (...) a partir de estos | objetivos | uno de ellos | debe interesar a los alumnos | y yo debo | e:: | por mi parte | en mi manera de dar clase | de explicar | de relacionarme con los alumnos | enseñar el interés | que tiene | de aprender | el español | y (...)

En lo que concierne a la esfera del discente, la palabra “alumno” es la que totaliza más ocurrencias en toda la entrevista (213 ocurrencias), sin emplear muchos sinónimos como

“estudiante” (4 ocurrencias). Esta referencia constante al alumno es una prueba de la importancia que le otorga en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La palabra alumno se asocia frecuentemente con el verbo “interesarse” (36 ocurrencias) o “gustar” (13 ocurrencias), que muestran también la voluntad del profesor de motivar al alumno, como hemos señalado más arriba. Uno de los aspectos más destacables en torno a la figura del alumno es que el informante reconoce los factores individuales y la necesidad de adaptar la enseñanza a los alumnos:

- 60 H (...) || y | por ella | (yo) tuv- tuve | tuve que cambiar | la manera de dar clase | porque tenemos que | e: | la enseñanza | tiene un problema porque | tenemos una visión globalizada | mientras | el ser humano | no es | no | es una máquina | que se fabrica en serie | cada uno | es | un individuo | con sus | particularidades | su manera de aprender | su manera de concebir la vida (...)
- 60H (...) pero | es difícil | en el contexto que tenemos | porque nos cuesta | seguir | el alumno de forma individual | desgraciadamente | nos ocupamos | de | la mayoría || desgraciadamente | con nuestra manera de hacer | las clases | con el público que tenemos (...)

El colaborador reserva un papel muy activo al estudiante, en coherencia con la enseñanza centrada en el alumno que profesa nuestro colaborador. Para el informante, el buen alumno de español debe hablar dentro y fuera de clase y participar. En definitiva, debe ser activo y esforzarse en hablar aunque sea con errores:

- 54H (...) por fin | un buen alumno | de español | debía hablar || (...)
- 56 H en clase claro | y fuera | por qué no? | debe debe | hablar | debe participar | yo les suelo decir que || debéis hablar | aún sea para formar frases equivocadas | debéis hablar | debéis | participar | debéis | e | ser activos en clase | así que para resumir | un buen alumno debe | de español | debe | amar la lengua | y ser | capaz | o: || (charlatán) | yo diría no | hablador | y muy activo |

Asimismo, el buen alumno se implica en su aprendizaje y está interesado por las lenguas en general, y en el español, en particular.

- 54 H ||| ((risas)) qué te voy a decir? | cuáles son la características de un alumno de español | a ver | cómo diría? | el buen alumno de español | primero | le debe gustar | las lenguas | de forma general | y particularmente | la lengua española | y: | (...) | e:: | (habrá) | tendrá | para la lengua | luego | hay | el propio interés | del alumno || es decir | independientemente del || profesor | el alumno | debe tener un interés propio | para el aprendizaje | del español | (...)

Herman confiesa que prefiere a los alumnos del primer año de español porque son más activos e implicados que los del año superior:

- 18H (...) yo me siento | mejor | más cómodo | con los alumnos de *quatrième* | que | descubren la lengua | y | demuestran | una voluntad | de aprender | son más voluntarios

| más activos | que por ejemplo | el alumno de *troisième* (...)

El informante favorece asimismo la autonomía del alumno, guiando y proporcionando herramientas para que puedan seguir su aprendizaje de forma autónoma:

46H (...) yo les indico el camino | pero | haciéndolo | les permito | les doy | herramientas | para | luego | ellos sean capaces de seguir | su propio | camino | así yo yo | veo las cosas |

68H (...) no presentamos | a los al al al alumno | la dificultad | de forma que el- | él sea capaz | de superarla por sí mismo (...)

Un ejemplo del fomento de la autonomía que evoca en la entrevista es que el informante promueve lo que llama la "heterocorrección"(18H), es decir, que los alumnos corrijan los errores que comete un compañero, normalmente en las enunciaciones delante de toda la clase. Así, el profesor no proporciona las respuestas correctas directamente, sino que anima a los alumnos a corregirse entre ellos. Es destacable el uso de este término metalingüístico específico de la didáctica de L2 y LE sobre todo en ámbito francófono.

Asimismo, fomenta la autonomía en la explicación del vocabulario: el docente no proporciona directamente la traducción al francés de las palabras difíciles, sino que les alienta a buscar el significado, como declara en la siguiente intervención:

18 H (...) | tengo que ofrecer | menos traducciones | para que vayan buscando | por ellos mismos | el significado | de las palabras | y también | e:: | (...)

VISIÓN DEL ERROR, DE LA CORRECCIÓN Y DE LA EVALUACIÓN

El entrevistado se refiere a la corrección en 7 ocasiones para hablar de diferentes aspectos. Primero manifiesta que fomenta sobre todo la heterocorrección entre los alumnos, ya que intenta no dar la corrección directamente, sino que los mismos alumnos sean capaces de corregirse entre ellos (18H). También le satisface que los alumnos encuentren errores en el docente, cuando escribe en la pizarra, por ejemplo, y que propongan correcciones (40H).

Por otro lado, no son muchos los pasajes en los que se refiere al tratamiento del error, palabra que menciona 7 veces a lo largo de la entrevista. Cuando se refiere a los errores de forma explícita, Herman demuestra una visión positiva del error ya que considera que se aprende cometiendo errores y forma parte del proceso de aprendizaje.

20 H | e: | yo primero | de forma general | yo pienso que | se aprende | cometiendo | errores | y el error | forma parte | de del proceso | de aprendizaje || el trabajo del profesor | según pienso | no es impedir que el alumno | haga errores | no | es | ayudar al alumno | a tomar conciencia | de sus errores | y a rectificarlos | eso pienso

En esta intervención agrega que es importante ayudar al aprendiz que tome conciencia de sus propios errores para poder corregirlos, lo que sería otra muestra a favor de la autonomía del alumnado.

En resumen, el profesor declara una concepción positiva hacia el error como parte misma del proceso de aprendizaje. No obstante, esta visión contrasta con el afán de controlar las interacciones de los alumnos entre pares, cuando se le plantea tal posibilidad, lo que ve con reservas dado el número elevado de alumnos y la estructura de la clase que no permite controlar las producciones de todos los alumnos. En este apartado vemos el esfuerzo que realiza el profesor por desarrollar la conciencia metalingüística a través de la reflexión. Apreciamos un cierto uso del aparato conceptual de la didáctica de lenguas extranjeras (“heteroselección”) si bien, no se alude a otros conceptos fundamentales como “adquisición”.

En lo que concierne el tema de la evaluación (13 ocurrencias), ya hemos ido mencionado los aspectos más destacables. Como hemos visto, el entrevistado se lamenta de la concepción generalizada entre los enseñantes de la evaluación como una fuerza de autoridad ante los alumnos:

88 H (...) y es || es | para el profesor | un | la nota | es para el profesor | un signo de su potencia | es un signo de su autoridad | sobre el alumno | una estupidez | y solemos utilizar | la nota | como | m:: | medio | para | garantizar | o para | someter | más bien | a los alumnos | ese es el problema | y es algo que yo no hago | porque a mí me ha dañado | personalmente | y no quiero | reproducir | este sistema |

Herman confiesa que él evita esta forma de poder, al haberlo sufrido como aprendiz, e intenta puntuar a sus alumnos según sus méritos. Aún así, evoca una anécdota que le ocurrió en su primer año de docencia, en que puntuó el trabajo de una estudiante con la nota máxima, lo que causó un gran revuelo en su centro escolar:

88H (...) me acuerdo | que el primer año | en que | tuve un alumno | una alumna | que | había hecho un trabajo súper bien | y:: | mereció un veinte | pero | no te puedes ni imaginar | todo | todas las protestas que esto armó | entre mis colegas || era un alumno | un alumna de *quatrième!* | que había hecho | lo que le había

89 E =pedido

90 H =() | pedido

También es motivo de crítica el hecho de que en el contexto académico no se suele evaluar la competencia comunicativa con evaluaciones orales, sino que se evalúan los conocimientos sin conexión con la comunicación porque se trata de los aspectos más fáciles de evaluar como admite:

82H (...) desgraciadamente | no evaluamos | los alumnos | (solo) sus capacidades comunicativas | sino | haríamos muchos ejercicios orales | haríamos muchas evaluaciones oficiales con la parte oral | sino | los evaluamos | sobre sus | capacidades

cognitivas | sus conocimientos | e:: |

84 H sí | es la parte | que evaluamos más | y solo | porque es la parte más fácil | de evaluar |

Asimismo, otra deficiencia que detecta Herman en el sistema de evaluación del español como lengua extranjera es que se evalúa al alumno respecto a su compañero, no con criterios de evaluación:

86 H se puede | y se debe | el sistema que: | e | tenemos | es | un sistema | demasiado | global || evaluamos | el alumno | sobre sus conocimientos | pero | comparamos siempre | sus conocimientos con | sus colegas || y | quizá | esto sí que | es un poquito difícil | porque | e: | deberíamos | a:: || adoptar un sistema | que permita | comprender | o evaluar | o medir | con exactitud no | yo no diría esto | e: | en este dominio la exactitud | es difícil de alcanzar | siempre habrá una margen | de subjetividad | pero | y | es el mayor problema | que nosotros tenemos en nuestro sistema | porque generalmente | evaluamos los alumnos | no | directamente sobre | lo que han aprendido | sino | comparativamente | con lo que sabemos nosotros | los profesores || y este problema | se encuentra | tanto en el colegio | como | mucho más en la enseñanza superior || y | hay barbaridades | tonterías (en esto) | hay profesores por ejemplo que dicen | que un alumno | no puede alcanzar tal nota | fíjate yo | cuando era | alumno de *terminale* | teníamos un profesor de filosofía | que nos decía | yo cuando evalúo | las notas van de cero a veinte | pero veinte es la nota de dios | para Jesús es dieciocho | y para yo mismo quince | así que para vosotros | será entre | cero once o doce | y hablaba en serio | hablaba en serio

En este pasaje evoca una interesante anécdota que muestra la severidad de los profesores en la puntuación. Consideran que solo dios y Jesucristo pueden obtener las notas máximas, después estaría el profesor y a continuación los alumnos, que se sitúan entre cero y doce sobre veinte. Esta situación sería paralela a la cultura de calificación del sistema francés, ya que las notas elevadas no son muy frecuentes.

Debido al número elevado de alumnos y a que ha desaparecido la prueba oral en el examen de final del primer ciclo de secundaria, los profesores no realizan evaluaciones orales (18H). No obstante, el informante incluye una nota de participación en cada trimestre:

94 H =lo reproducimos | yo yo me opongo a esto | pero | lo que nos falta | en para hablar de la evaluación de las lenguas | es la parte oral | es la parte oral | debemos favorecer | los ejercicios | de expresión oral | pero | la culpa de no es de los (xxx) | o de los colegas | es que | con el número de alumnos que tenemos | es más fácil hacer una evaluación escrita | que yo voy a corregir en casa | tomándome el tiempo que | que quiero | que una evaluación oral | en la que | los trescientos alumnos | que tengo | no tendrá el tiempo | de dedicarles | todo el tiempo | para que pueda evaluar | sus capacidades | sino será en clase | yo | por ejemplo | qué hago? | noto la participación en clase | los alumnos que suelen contestar a las preguntas | que quieren hacer observaciones | en español | claro que sí | yo noto | y | doy uno o dos o tres puntos de bonificación | e::: | en recompensa de ese esfuerzo | y | en mis evaluaciones | yo reservo una parte | a | la evaluación oral | pero me cuesta tiempo | me cuesta mucho tiempo |

ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y DE LA INTERCULTURALIDAD

Como ya hemos señalado más arriba Herman señala desde la primera intervención la relación indisoluble entre lengua y cultura. Sostiene, asimismo, que tal conexión debe reflejarse en la enseñanza de una lengua extranjera:

2 H || no sé | no sé lo que yo | tomaría | y lo que () | una lengua | e: | es un todo | e: la parte puramente | e: lingüística | y: | y todo su caudal | e: cultural | cuando aprendemos enseñamos una lengua | e: debemos aprender | todo | lo que fomenta esa lengua

Más tarde reitera esa misma idea cuando le preguntamos sobre la enseñanza de la cultura:

142 H (...) porque | la verdadera pregunta | sería | qué es enseñar cultura? | enseñar una lengua | es inseparable | de la cultura que esta lengua vehículo | esto es imprescindible | yo creo | no hay otro remedio (...)

El docente hace hincapié en tal relación y así se plasma por ejemplo en la comunicación no verbal:

158 H (...) lo esencial de la comunicación humana | independientemente de las lenguas | es una comunicación no verbal |

156 H es una parte muy importante | y se hace con gestos | ritos | con ademanes | que es importante conocer | para poder intercambiar | no sé por ejemplo | cuando | hago este gesto ((hace adiós con la mano)) | no sé si para todo el mundo | que me voy || no lo sé |

Esta parte no lingüística tiene que ver con la cultura, ya que los gestos no son compartidas universalmente y eso forma parte de la cultura que es imprescindible para establecer intercambios comunicativos.

Por otro lado, la cultura incluye un vasto espectro de elementos que van desde la literatura, la historia, hasta los hábitos, costumbres, modos de vida, hábitos (144H | modos de vida | de expresarse | de ver el mundo | de comprender las cosas | de relacionarse). Asimismo se refiere a los “significados profundos” que entrañan actividades culturales como los “toros”:

144 H (...) hablamos | e: | de los toros | por ejemplo | enseñamos a los alumnos | cómo se hace | lo que es los toros | decimos simplemente que es un deporte | una actividad cultural de España | pero | es que | nosotros mismos | entendemos | e:: | el significado profundo de esto | y todo lo que esta actividad acarrea | no! | por eso es difícil (...)

El entrevistado es consciente de las dificultades de enseñar estos tipos de elementos que incluso los profesores no conocen exhaustivamente, y que no son fácilmente observables. En el contexto escolar se tiende a enseñar contenidos que se memorizan fácilmente como conocimientos culturales de tipo histórico (del mismo modo que las reglas de gramática a las que ha aludido anteriormente). Además, Herman señala en varias ocasiones que la formación recibida sobre antropología y sobre la didáctica de la cultura es insuficiente. Por una parte, el entrevistado es consciente de que los profesores de español gaboneses no tienen una formación suficiente en antropología y no son capaces de comprender los significados implícitos de aspectos culturales. Asimismo, manifiesta que no han recibido, al menos cuando él realizó su formación inicial, entrenamiento para enseñar elementos de la cultura que se relacionan con la comunicación y con la interculturalidad.

A pesar de estas dificultades, el profesor observa algunas posibilidades para hacer llegar la cultura meta a los alumnos. Se refiere así al interés de hacer viajar a los alumnos a través de la televisión o de vídeos:

144 H (...) lo ideal sería | hacer viajar a los alumnos | en España | mediante la televisión | mediante el vídeo | para que comprendan | por ejemplo | e:: | porque no vamos a ir todos a España

Reconoce que no todos los alumnos van a viajar al país extranjero, pero sí pueden acceder a la cultura meta mediante los recursos audiovisuales. Por otra parte, también subraya su interés por los aspectos prácticos de la cultura y da el ejemplo de la cortesía, hábitos o modos de vida que son importantes para relacionarse con hablantes de la lengua meta:

164 H debería decirte | en la cultura | todo es importante | pero la verdad es que no podemos enseñar todo | yo | prefiero | por eso | dedicarme a cosas más prácticas | como: | las relaciones de cortesía | los saludos | la la | la manera de estar | e: los comportamientos | las creencias |

Por otra parte, Herman manifiesta su preferencia por abordar aspectos prácticos de la cultura, en detrimento de contenidos de tipo históricos o literarios ya que no se pueden tratar todos los contenidos en clase, si bien admite que todo es importante:

144 H es lo que hacemos | y también lo que yo hago | e: | de forma | prioritaria | pero | enseñar | cultura | es decir | enseñar hábitos | modos de vida | de expresarse | de ver el mundo | de comprender las cosas | de relacionarse | esto es | un poquito difícil | porque | no tenemos | el material adaptado | por ejemplo

Sobre la interculturalidad, pese a que insiste en que no recibió formación en ese sentido, indica que es necesario educar a los alumnos en el respeto hacia la diversidad cultural. Si se fomentara realmente la educación intercultural se evitarían muchos de los conflictos actuales que son fruto de la ignorancia del otro.

178 H =sí |

179 E crees que se hace | suficientemente? |

180 H =sí se hacía | suficientemente | quizá | evitaríamos | lo que podemos observar en el mundo | entre | las guerras de religiones | los enfrentamientos políticos | las guerras étnicas | que la verdad | para mí | es que | todos estos conflictos | s:- | nacen | de la ignorancia | del otro | entre otras cosas |

ADECUACIÓN CURRICULAR Y METODOLÓGICA

Se trata de uno de los temas que más le interesan a nuestro colaborador y al que apunta constantemente a lo largo de la entrevista. Demuestra una gran conciencia de las limitaciones del sistema de enseñanza, diagnostica numerosos problemas y declara introducir innovaciones y actividades alternativas, si bien aún no da muchas pistas de su práctica docente, como ya hemos mencionado en el apartado anterior. Por otro lado, Herman es consciente de las dificultades para llevar a cabo un cambio en la forma de enseñar. El entrevistado reconoce que se han hecho esfuerzos de mejora en la enseñanza, pero aún existen muchos desajustes en los textos curriculares, en la mentalidad de los profesores y en sus actuaciones, como resume en el pasaje siguiente:

98 H bueno | ha habido esfuerzos | ha habido esfuerzos de | de cambio | de mejora del sistema | pero hasta la fecha | m: | no tenemos | un sistema | que a mi modo de ver | sea satisfactorio | porque | quedan | quedan | algunas dificultades | que: | surgen | de: | de los diseñadores | y de | lo que llamaría | nuestras ecuaciones personales | es decir || siempre que consideremos la enseñanza | como un enfrentamiento entre | alumnos y profesor | costará | mejorar las cosas | debemos | llegar a considerar | la enseñanza | como un enfrentamiento entre | alumnos y profesor | costará | mejorar las cosas | debemos | llegar a considerar | la enseñanza | como un intercambio | eso sí es el problema | por eso tenemos el problema de evaluación | tenemos un problema de relación con los alumnos | porque | estábamos | el docente siempre se presenta como | este todopoderoso | que lo sabe todo | y el alumno es casi un imbécil | que no sabe nada | y | está esperando | desesperadamente | que | el profesor le haga aprovechar de su ciencia | todo esto son | cosas personales | que no se cambian con textos jurídicos | no | pero que se cambian con | la toma de conciencia | del propio docente | y esto es | algo de generaciones | ahora estoy | me alegro de que | e: | los profesores | de las antiguas | de la (relación) anterior | están saliendo | poquito a poco | del sistema | y van llegando | jóvenes | que tienen ideas innovadoras | y que han aprendido | (con) otros conceptos | en otros contextos | y que | con el tiempo | habrá muchas cosas que se quitarán | progresivamente | para | tomar cosas | nuevas | cosas que se adapten mejor | a la realidad | y al contexto | de nuestro país | y de nuestros alumnos |

Además de lo que ya hemos ido evocando más arriba, Herman señala el problema capital de la falta de adecuación de los documentos curriculares, que no son renovados con las últimas teorías didácticas por la falta de dinamismo de los responsables del diseño de los programas.

Los organismos educativos sigue recomendado el mismo manual (6 ocurrencias) desde hace 12 años, que él considera inadaptado (38H,96H,138H). Ante estos problemas, el profesor crea material él mismo que se adapte a los intereses de los alumnos y a sus realidades.

Herman también es crítico con los contenidos que se estudian en la enseñanza reglada del español en Gabón, propios de la enseñanza de L1 y no de LE:

38 H lo que me gustaría cambiar | y estoy trabajando por ello | estoy en ello | es primero || los programas | si si e: | tuviera | algún poder | yo cambiaría | primero | los programas | porque | los programas de la enseñanza | del español en Gabón | según mi análisis | aunque no sea especialista de didáctica | es que | estos programas | no | son programas adaptados a una lengua a | una lengua extranjera | enseñamos | a los alumnos gaboneses cosas | demasiado difíciles | muchas | inútiles | y: | no adaptadas al contexto de una lengua extranjera | enseñamos a los gaboneses una lengua española | con las mismas dificultades | que | casi se enseñan a los | propios | españoles | casi || y | e: esperamos | que los alumnos | nos den | buenos resultados | () | cambiaría | primero los programas (...)

A continuación, en este mismo pasaje el docente denuncia que los manuales propuestos por los organismos oficiales no han sido renovados.

38 H (...) | como decía | cambiaría | los manuales | que tenemos | fíjate que | Gabón | utiliza un manual desde | doce años || en ningún país serio || esto se haría || y en ello | e:: | estamos trabajando | para cambiar esto |

Tanto el manual oficial (Horizontes), como otros manuales convencionalmente empleados, en general, de origen francés, no se adaptan a las realidades socioculturales de los alumnos, por lo que señala la necesidad de crear material adaptado:

168 H =bueno | primero | culturalmente | la mayor- | casi la totalidad | de los libros que hay | que utilizamos | en Gabón | no están adaptados | a nuestros universo sociocultural | vienen de Francia | de África del oeste | muy pocos | de España | y no | no se adaptan | lo ideal sería | CREAR | documentos | locales | que responderían | a lo mejor | a lo que nosotros | queremos | y que | s: | se adaptarían | a nuestras necesidades | que podemos completar con nuestra | visión | de la enseñanza del español | de cosas | de España | de Guinea | de América | y de Gabón | pero es el problema | que no tenemos documentos adaptados |

En lo que concierne al estudio de contenidos sobre Guinea Ecuatorial, el profesor es bastante claro en ese aspecto y declara que no ve las ventajas de tratar tales contenidos porque se trata

de una cultura perteneciente a una misma etnia, con una lengua común, fang, por lo que tratar esta cultura no se justificaría en la clase de español:

170 H bueno: | ventajas? | no sé si hay ventajas | porque culturalmente | no pienso que los gaboneses | seamos diferentes | de los guineanos | porque | casi son los mismos pueblos | bantúes | tenemos | las mismas creencias | e:: || mismas || mismos comportamientos | sociales | no sé | si || e: podemos | decir que | tenemos una identidad | francófona | que nos: | diferencia | de la identidad | hispanó-fona | de Guinea Ecuatorial | no lo sé | pero | quizá | hemos utilizado | Guinea Ecuatorial | quizá | porque | teníamos | un ejemplo | un modelo | para | aprender | muy fácilmente | español | m: | pero no pienso que culturalmente | hay diferencias | que justifiquen el e:: | el estudio | de esos aspectos | de ese país | pero | puede servir |

En cuanto al *Marco común de referencia europeo*, se refiere a esta obra en 11 ocasiones. El informante declara que en su formación como profesor no recibió informaciones sobre este tema ni tampoco en España, aunque sí pasó un test del DELE, al parecer todavía en una fase experimental, sin recibir mucha información sobre el asunto (100H). Más tarde, en Gabón, decidió realizar la prueba C2 del DELE, a partir de lo cual conoció los niveles de referencia y se documentó sobre ello mediante internet (104H). Asimismo, entró en contacto con los inspectores y los consejeros pedagógicos para hablar sobre esta cuestión, pero no obtuvo ninguna reacción.

Por esa razón, el informante decidió llevar a cabo una adaptación de los niveles de referencia al sistema de enseñanza reglado gabonés, aunque reconoce que se trata de una lectura personal y que es necesario un estudio más profundizado:

110 H yo esperaba que ellos | siendo | más calificados | e:: | nos reunirían para | que hablemos del tema | para que veamos | e:: | cómo adaptar | esto | e: | a nuestro sistema | pero desgraciadamente | sigo esperando | sus reacciones | hasta la fecha | y yo mismo | e: | tomé la iniciativa | de | según las pocas informaciones que tenía | las investigaciones que había hecho | de proponer una adaptación | de nuestros cinco años de español | del colegio | con el Marco común europeo de referencia | pero | es | una lectura personal | necesito e: | otros estudios | otras | que lo miren otras personas | para que | al final | lleguemos | es lo que te decía al principio | cuando decimos que un alumno de *terminale* | ha estudiado cinco años de español | a qué corresponden? | estos cinco años | en el Marco común europeo de referencia |

En las siguientes intervenciones insiste en que es necesario adaptar tanto los niveles en la enseñanza secundaria como en la enseñanza superior e incluso hacer pasar el DELE a los alumnos que acaban la universidad o a los profesores (124H). Por fin, argumenta que Gabón debe abrirse al mundo y que se debe adaptar el sistema del país al programa internacional:

126 H adaptar a nuestro sistema | y estamos a un mundo abierto | al internacional | debemos adaptar nuestro sistema | nuestro programa | a | este marco | pero | las personas | responsables | de esta () | ni saben lo que es | el Marco común europeo | no sé si en la Escuela Normal | se habla de este tema | no sé | en mi tiempo | no |

Por fin, manifiesta que el estudio empírico que acompañaría tal adaptación es el proyecto que le gustaría realizar cuando tenga la oportunidad de continuar sus estudios en España cuando vuelvan a convocarse las becas del Ministerio de Asuntos exteriores y cooperación de España:

128H (...) es que tenemos | por un lado | el programa de Gabón | y por otro | el Marco común | y ver | cómo lo mezclamos todo| para adaptar | el programa de Gabón | el Marco común | es | e: | lo que yo pretendo | hacer | cuando tenga la oportunidad de: | continuar los estudios || es lo que tengo previsto | es es es el plan trabajo | el proyecto | que mandé a la universidad de | Barcelona | que | aceptaron | pero que luego | la crisis esta | cambió todo | es una necesidad | es una necesidad | adaptar nuestro programa | con el Marco común europeo | esto nos ayudaría |

EVOLUCIÓN DE LAS CREENCIAS Y SÍNTESIS

A lo largo de la entrevista podemos observar un sistema de creencias que se adhiere a teorías muy modernas de la didáctica: autonomía del alumno, enseñanza centrada en el alumno, seguimiento individual, inclusión de los factores individuales, profesor como guía, error parte del proceso de aprendizaje, enseñanza orientada hacia la comunicación, exigencia de mejora y evolución personal, necesidad de innovaciones, importancia de la enseñanza de la alteridad, etc. Reconoce la complejidad de la naturaleza de la lengua (2H); hace hincapié en la relación entre lengua y cultura y en los “significados profundos” implícitos en las prácticas culturales. También se desprende de sus palabras una conciencia de la complejidad de la labor del profesor (50H). Algunos de estos aspectos no se desarrollan en sus declaraciones de forma exhaustiva o profunda, o no está claro cómo se llevan a cabo en la práctica. Asimismo otros aspectos como la visión positiva del error puede entrar en contradicción con la voluntad de controlar totalmente las producciones de los alumnos, por lo que no se muestra totalmente a favor a los intercambios entre iguales.

Asimismo, el informante demuestra una gran conciencia de los problemas que necesitan una mejora en el contexto académico gabonés. Por ejemplo critica, como hemos visto, la falta de adecuación de los programas y de los manuales empleados; y, también detecta las limitaciones en la formación del profesorado que proceden del perfil inadaptado de los formadores y de la falta de formación en la didáctica sobre la cultura y la interculturalidad. Esta crítica se suaviza al incluirse en la enunciación con la primera persona del plural y puede tratarse en algunos casos de una forma de autocrítica. Asimismo, Herman en una ocasión justifica la actuación del profesorado ya que deben hacer frente a grupos muy numerosos (94H).

En cuanto al tema de la evolución del pensamiento del profesor, el informante otorga una gran importancia al cambio, palabra que aparece en su forma verbal o con el sustantivo 39 veces. Se refiere al cambio y al hecho de trabajar hacia un progreso como una obligación.

134H (...) les cuesta | e: | aceptar el cambio | pero el cambio es una necesidad (...)

136H (...) la ambición de | de | no cambiar | no somos revolucionarios | no estoy diciendo | que todo lo que hicieron los demás antes | e:: | (...)

Asimismo, el informante apunta a la necesidad de cambiar las creencias o la mentalidad de profesores y de los aprendices para permitir un verdadero cambio en la enseñanza de Gabón:

68H (...) en la mente de los alumnos | es lo que tenemos que cambiar primero | y por qué tiene ese estatuto (...)

98H (...) pero que se cambian con | la toma de conciencia | del propio docente (...)

En cuanto a su evolución personal, el informante reconoce un progreso en su actuación docente fruto de la reflexión y del análisis del proceso de aprendizaje y enseñanza. Admite que al principio de su carrera reproducía la forma de enseñar que había experimentado como alumno, pero que se dio cuenta de sus deficiencias y decidió cambiar y mejorar:

96 H (...) principio | enseñaba | reproduciendo | lo que | hacían | lo que habían hecho mis profesores | tenía libros | buscaba | textos literarios | e: | hacía mucha gramática | yo por ejemplo| recuerdo que mi primer año | no sé | los dos primeros años | yo había pasado el tiempo | haciendo (conjugación) con los alumnos | quería que todos mis alumnos supieran | todos los verbos | que yo sabía | sí | porque | a mí me enseñaron así | mis profesores de español | cada día que teníamos clase | teníamos que | conjugar | un verbo | cuando habíamos terminado el presente | pasábamos | al imperfecto | por eso hasta hoy | yo me sé tantas cosas | que no siempre me sirven para algo | yo empecé así | y me di cuenta | de que no obtenía | los resultados | mis alumnos | no hablaban | m: | mis alumnos | tampoco tenían buenas notas | porque una vez que se preguntaba algo | fuera del contexto en que lo había enseñado | ya no se- | ya no se | e: | tenían buenos resultados | tuve que cambiar | (...)

Herman manifiesta que muchos profesores en Gabón son reacios a los cambios (136H) y que para hacer posible una transformación en la enseñanza del español como lengua extranjera es necesario una toma de conciencia y una superación de ciertas ideas que siguen profesando muchos docentes, como la concepción de la enseñanza como un enfrentamiento entre profesor y alumnos. Para cambiar estas visiones de la enseñanza añade que no son suficientes las prescripciones oficiales, sino que son necesarios programas de formación que fomenten la reflexión sobre la enseñanza:

98H (...) todo esto son | cosas personales | que no se cambian con textos jurídicos | no | pero que se cambian con | la toma de conciencia | del propio docente | y esto es | algo de generaciones | ahora estoy | me alegro de que | e: | los profesores | de las antiguas | de la (relación) anterior | están saliendo | poquito a poco | del sistema | y van llegando | jóvenes | que tienen ideas innovadoras | y que han aprendido | (con) otros conceptos | en otros contextos | y que | con el tiempo | habrá muchas cosas que se quitarán | progresivamente | para | tomar cosas | nuevas | cosas que se adapten mejor | a la realidad | y al contexto | de nuestro país | y de nuestros alumnos

A pesar de las dificultades, Herman es optimista a propósito de las posibilidades de una transformación en el futuro e indica que tiene fe en que se puedan llevar a cabo cambios de

forma gradual:

138H (...) y esto se puede hacer | progresivamente | pero con la voluntad de cada uno | y las nuevas generaciones | irán cambiando | las cosas | poco a poco | yo | tengo fe en esto |

ANÁLISIS DEL DISCURSO

Podemos destacar en primer lugar la densidad conceptual y la riqueza discursiva del informante. Las respuestas del entrevistado son en casi todos los casos muy largas, elaboradas, consistentes y ponderadas. Sus intervenciones se ciñen casi siempre a las preguntas formuladas, pero son también frecuentes las digresiones. Proporciona además numerosos ejemplos y anécdotas (profesor que puntuaba estrictamente, 86H; alumna por la que cambió su forma de enseñar, 60H).

El entrevistado se implica claramente en el discurso con el uso de la primera persona del singular para pronunciar sus opiniones y para hablar de su propia práctica. Es sobre todo muy abundante la enunciación explícita del pronombre "yo" (186 ocurrencias), que muestra también la seguridad y la vehemencia de sus respuestas. Por otro lado, es muy frecuente el uso de la primera persona del plural (aparecen frecuentemente formas como "tenemos", 47 ocurrencias, "enseñamos", 11 ocurrencias; "hacemos", empleado 7 veces; "podemos", pronunciado también 7 veces), para referirse a las prácticas docentes generalizadas que juzga de forma crítica a lo largo de la entrevista. Como ya hemos comentado, esta implicación del sujeto constituye en ocasiones una autocrítica, y también una forma de atenuar la crítica hacia la enseñanza del español en Gabón. Hay pocas expresiones de impersonalidad y no apreciamos ninguna expresión de distanciamiento del sujeto en relación a los temas delicados, ni dificultades en el decir.

En cuanto a los parámetros espacio-temporales, usa el adverbio "aquí" (6 ocurrencias), pero sin confrontarlo con "allí". Habla en varias ocasiones del pasado, con el uso del adverbio "antes" (9 ocurrencias), pero no contrasta con el presente.

Encontramos numerosas metáforas que ilustran sus palabras, el profesor como dictador (42H), el profesor como "director de orquesta"; "ir en un mismo barco" (46H), "indicar el camino", las "barreras" (46H), para referirse a la relación entre profesor y alumno. También destacan imágenes como la clase como "microcosmos" (48H) o el "equipaje" con el que llega el alumno a clase (42H) o "alumno" como "máquina" (60H), metáfora que el docente rechaza.

En cuanto a la modalización, emplea en varias ocasiones la perífrasis de obligación "tenemos que" (9 ocurrencias) para referirse a las labores del profesor y las necesidades de cambio. En relación con los adjetivos hay un uso abundante de "difícil" (17 ocurrencias), junto a "fácil" (12 ocurrencias) y también de "importante" (8 ocurrencias). En general, son abundantes los

adverbios en “-mente” como “personalmente”, “particularmente”, “generalmente”, “claramente”, “simplemente”, etc. Encontramos un uso frecuente de “desgraciadamente” (9 ocurrencias), que contrasta con el sustantivo “suerte” empleado 7 veces. Usa en varias ocasiones el condicional para hablar de eventuales cambios, sobre todo las formas “cambiaría” (5 ocurrencias) o “me gustaría” (5 ocurrencias).

5.1.5.- Análisis de la entrevista a la quinta participante: Annette

Acabamos esta primera parte del análisis de los datos con la quinta y última entrevista realizada a la profesora colaboradora Annette.

PERFIL DE LA PROFESORA Y CONTEXTO DE LA ENTREVISTA

Annette es una profesora novel que imparte clase en el instituto Jean Hilaire Aubame Eyeghoe, un *collège* y a la vez *lycée* (es decir, los dos ciclos de enseñanza secundaria reglada) con un elevado número de estudiantes (en torno a los 2000) situado en el barrio popular de Libreville Nzang Yong. La colaboradora imparte clases de español en este centro desde hace dos años, cuando finalizó su formación inicial en la Escuela Normal Superior. Como todos los profesores funcionarios formados en esta institución se ha beneficiado de una estancia de inmersión lingüística en los Cursos internacionales de la Universidad de Salamanca durante 6 meses. Posee un título de CAPC, lo que le acredita para enseñar en el primer ciclo de la secundaria, si bien enseña también en *seconde*, el primer curso del segundo ciclo de secundaria. Annette forma parte del club de español de este instituto, que anima los sábados con actividades de tipo lúdicas como teatro, música, coro, etc., relacionadas con la cultura española.

NATURALEZA DE LA LENGUA

La palabra “lengua” es mencionada en 26 ocasiones a lo largo de la entrevista y se emplea sobre todo en un sentido general; aparece también junto a “española” (5 ocurrencias) o “extranjera” (1 ocurrencia) y en la asociación “profesor de lengua” (2 ocurrencias). No se recurre a sinónimos como “idioma”.

Al interrogar a nuestra colaboradora sobre la naturaleza de la lengua, indica que se compone en primer lugar de la gramática e inmediatamente después apunta al vínculo entre lengua y cultura, muy repetido a lo largo de la entrevista (252A, 254A):

6 A =la gramática | la gramática | y después la cultura | porque de vez en cuando tenemos que | e:: | lo que es | interesante | en otra cultura | tenemos que comparar | con la de: | afuera |

La importancia de la gramática (8 ocurrencias) se confirma en otra intervención en que asegura que lo más importante para poder hablar es dominar la conjugación (4 ocurrencias) española:

- 54 A la gramática | en español | sobre todo | la conjugación | no se puede hablar sin conjugar los verbos | por eso | ponemos un acento particular en la conjugación | primero | primero los tiempos simples |

Asimismo, la gramática juega un papel primordial en la prueba de traducción del examen del final de secundaria (Bachillerato o *Baccalauréat* en francés), en la cual es esencial conocer más la conjugación que el vocabulario, por lo que hace hincapié en este aspecto gramatical:

- 56 A sí | la traducción | en los niveles | e: | seconde première | porque | en el BAC actual | hay una parte | especialmente | de traducción | tenemos que | e: | preparar a los alumnos | cómo | traducir | y lo que es importante | en esta parte | es sobre todo | la gramática | y la conjugación | y no el vocabulario |

En cuanto a la parte léxica, vemos un número de ocurrencias superior en este campo semántico, con 11 menciones para “palabra”, 4 para “vocabulario” y 1 para “léxico”. La colaboradora se refiere a la necesidad de comprender las palabras en general como primer paso del aprendizaje (60A), así como apunta al descubrimiento del vocabulario de la cotidianidad (20A, 94A).

Es destacable la insistencia de nuestra colaboradora en torno a la esfera de la pronunciación: emplea el verbo “pronunciar” 5 veces y 6 veces “acento”. No obstante, no queda claro si se refiere a aspectos esencialmente fonéticos, ortoépicos, o bien asocia la pronunciación con el vocabulario y con el acento para referirse a la expresión oral:

- 84 A por ejemplo | si tenemos un | un || un poema por ejemplo | cuando | un poema | e:: | entre dos alumnos | cuando un alumno no llega a pronunciar | unas palabras | vas a notar que | allí | voy a poner un acento particular | sobre e: | este tipo de palabra | porque ahí hay problema |

- 86 A sí sí | trabajar | el| el vocabulario | el acento |

Annette señala la importancia de articular oralmente el vocabulario, uno de los aspectos en que el profesor debe hacer hincapié. La profesora se refiere más tarde a la capacidad de “pronunciar palabras”, como sinónimo de expresarse o hablar:

- 108 A (...) cómo el alumno llega a hablar delante de los demás | cómo el alumno | e:: | pronuncia las palabras | cómo el alumno e:: | llega a abordar | o | cómo decirlo? | e:: | no sé cómo decirlo | porque hay algunos que no tienen | la capacidad | de hablar ante los demás (...)

Esta confusión se aprecia también en otra intervención en que la informante reconoce los problemas de acento o para hablar de los alumnos, incluso de los profesores que hablan francés en clase en lugar de español:

- 68 A (...) tienen problemas de | acento | para | para hablar | aún nosotros | para hablar | ((risas)) hablamos francés | y tenemos que hablar español | prácticamente | el acento | cambia | (...)

En cualquier caso, reitera en otras ocasiones la importancia de corregir y mejorar el acento, que sería uno de los primeros pasos en el aprendizaje y una de las principales misiones del profesor (92 A un profesor de lengua española | tiene que | aprender | a los alumnos cómo pronunciar | las palabras |). Asimismo insiste más tarde en que muchos sonidos son diferentes al francés, por lo que es importante enseñar a pronunciarlos:

- 94 A por ejemplo | cuando hablamos | español | e:: | ya sabemos que hay letras | que no encontramos en el alfabeto francés | en español | descubrimos | nuevas letras | por ejemplo | la eñe | la elle | el alumno tiene que | descubrir y aprender | para: | e: | usar estas palabras | (de) cotidianas | por eso | dijimos que | el profesor tiene que cuid- | no cuidar |

En esta intervención mezcla los sonidos con el vocabulario, de modo que encontramos una nueva confusión entre articulación y el léxico.

En estos pasajes se desprende también el orden jerárquico que establece la sujeto en el proceso de aprendizaje, que empezaría por la pronunciación, en segundo lugar la comprensión del léxico, seguido del trabajo gramatical, para acabar con los aspectos culturales:

- 32 A hacemos estudio del texto | cómo presentar un texto | cómo leer | primero cómo leer | empezamos por la pronunciación | pronunciar las palabras | el | la acentuación e: | las palabras | difíciles | después | de este léxico | abordamos el aspecto gramatical | y después la cultura |||

- 58 A si se trata por ejemplo de | del estudio de un texto | qué hago? | m: | voy a empezar por | pedir a: | los alumnos | leer | y después | voy a corregir | la acentuación | de las palabras |

En estos fragmentos emplea el término “acentuación” (2 ocurrencias), pero no podemos estar seguros si se refiere a la acentuación ortográfica o fonética o lo utiliza como sinónimo de articulación oral.

En cuanto a la visión de la lengua española, podemos observar una percepción positiva de la misma, ya que considera que es una lengua que ocupa un lugar importante en el mundo y que por lo tanto puede ser útil profesionalmente para los alumnos:

130 A (...) el español | es es | un | una lengua | importante | y | tiene que | aprender algo | porque | en su vida | el español | va intervenir para | hacer algo | en su vida | y quizá | el trabajo o | la universidad | puede viajar | por eso | mostramos a los alumnos | e:: | la importancia | de la lengua española en el mundo || por ejemplo | qué sitio ocupa la lengua español | a nivel mundial | por eso es importante | no tenemos que:: | por ejemplo | jugar con el español |

Así, habría una cierta conciencia de la lengua como herramienta de comunicación, pese a que no se formula de forma explícita ni la palabra comunicación se emplea en toda la entrevista. Esta visión se une también al amor por la lengua española que manifiesta la informante en una ocasión, lo que le motiva a seguir descubriendo la lengua junto a su cultura:

238 A cuando estudiamos | cuando aprendemos una lengua | si nos gusta | a mí por ejemplo | me gusta la lengua española | por eso | me gustan | los españoles | sin | sin hablar de: | del país o que | me gusta | me gusta la lengua | por eso me gusta el país | me gustan los españoles | a partir del momento en que | yo estoy aprendiendo todos los días | la lengua española | voy descubriendo | las cosas | de la cultura | de la política | de todo

PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, la palabra “aprendizaje” o el verbo “aprender” se emplean en un total de 11 ocasiones, cifra cercana a las 9 ocurrencias para “enseñanza” y el verbo “enseñar”. Es frecuente el verbo “hacer”, sobre todo con la primera persona del plural “hacemos” (10 ocurrencias) para referirse a las prácticas docentes. También abundan en este campo el verbo “abordar” (14 ocurrencias) para designar los temas tratados en clase o las tareas que se realizan, así como “hablar” para referirse también a temas estudiados.

En este apartado es destacable la actitud ambivalente hacia el texto (29 ocurrencias), o el “documento” (2 ocurrencias) o “estudio del texto” (2 ocurrencias). En las primeras intervenciones alude en seguida al texto como base para aprender el vocabulario cotidiano, primero del aula y después de casa:

20 A e:: textitos | m: | para: | por ejemplo | descubrir | el vocabulario de | de de | del material que usamos | e: tiza cuaderno lápiz | bolígrafo | salimos de de la escuela | primero la clase | la clase | escuela | escuela | e: | en casa por ejemplo | cómo se llama el vaso? | cómo se llama el cuchillo? || sí

Asimismo, cuando le preguntamos por los pasos de una clase típica, se refiere al estudio textual, como metodología empleada a partir de la cual trabaja la pronunciación de los alumnos, el aprendizaje de las palabras difíciles y la cultura:

58 A si se trata por ejemplo de | del estudio de un texto | qué hago? | m: | voy a empezar por | pedir a: | los alumnos | leer | y después | voy a corregir | la acentuación | de las palabras |

60 A y después el vocabulario | es decir | elegir | las palabras | difíciles | que | encontramos en el texto | para favorecer | la comprensión del texto | y después | abordamos | esto | explicando | los aspectos | por ejemplo | cultural |

La profesora hace hincapié en la enseñanza moral que se puede extraer de los textos, cuyo estudio no se limita a la comprensión lectora:

66 A amplificar sí | ((risas)) la explicación que puedo a dar en *terminale* | no es la misma | que voy a dar | con los *seconde* | depende de de | del nivel | y después | lo que tenemos que hacer | es e: | sacar | una una lección | cada texto tiene una idea | general que | tiene que | llamar la atención para | e:: | enseñar algo | porque no | tomamos textos para | para leer simplemente y explicar | no | es para | quizá | utilizar sobre algo | por ejemplo | cuando trabajamos sobre la protección del entorno | qué hacemos? | si | saco por ejemplo | puede ser un documento iconográfico | vamos a: | extrapolar | lo que vemos | lo que tenemos que hacer | y después | vamos | yo | profesora | voy a dar | consejos | antes | antes de | e: | pedir | lo que piensan | los alumnos | yo pienso | y tú | qué opinas? | sobre | este | este fenómeno | que vimos juntos | los alumnos van a expresarse | cada uno da su opinión | y | voy voy a consultar | las opiniones de los alumnos | y sacamos una lección | o | un consejo |

El estudio de un texto que despierta la atención de los alumnos es el pretexto para que estos expresen sus opiniones y la profesora dé consejos o lecciones morales. No obstante, la docente deja entrever sus reservas ante el estudio exclusivo del texto y afirma que prefiere trabajar con otro tipo de materiales que pueden promover el interés y la creatividad de los alumnos. Se queja de la imposición por parte de la administración de aplicar este tipo de metodología (46A) y (138 A m:: | yo creo que sí || pero para mí | no me gusta | sobre todo los textos que | nos imponen e: | IPN |). Expresa su preferencia por otro tipo de actividades de corte lúdico o audiovisual como “juegos” (5 ocurrencias), “música” (5 ocurrencias), “imágenes” (2 ocurrencias) o bien habla de “ejercicios” (4 ocurrencias):

46 A yo (no) utilizo | porque | ((risas)) | la administración me impone hacerlo | sino yo prefiero trabajar | con juegos | con música | con e: | no sé | con imágenes | para llamar la atención | para dar | la posibilidad | a cada uno | de: | expresarse | y: e:: | e: | suscitar | un espíritu de | de invención |

Según nuestra colaboradora los alumnos aprenden más fácilmente con otro tipo de materiales didácticos:

161 A por ejemplo:: | la música | la música porque | los alumnos | a los alumnos les gusta | mucho mucho la música | aprenden mucho más con la música ||

En este sentido, Annette se lamenta de la falta de recursos de tipo audiovisual en el contexto

escolar, así como de la falta incluso de electricidad (159 A audiovisual | por ejemplo pero no tenemos materiales | no hay electricidad | no hay), que le impediría emplear materiales alternativos en el aula.

Por otro lado, la informante se refiere también a otras actividades más orientadas a la comunicación, si bien no profundiza en detalles y no queda claro en qué medida lo realiza en clase. En las primeras réplicas de la entrevista manifiesta que los objetivos que se propone en clase es que los alumnos hablen primero con sus compañeros, después con su familia y posteriormente, -eventualmente- con españoles:

8 A primero | aprender | cómo hablar entre ellos | después entre | entre: | entre alumnos | con su madre | con su | en familia | y después vamos a encontrar | quizá | un español | después un |

En este pasaje se reconoce también el valor de hablar entre iguales, a lo que se refiere en la siguiente intervención, donde alude a la presentación entre alumnos:

12 A en clase | elegimos algunos ejercicios | por ejemplo || de: intercambio | por ejemplo | vamos a: | pedir a los alumnos | presentarse | entre ellos | decir cómo se llama | dónde vive | cuántos años tiene | dónde | cómo se llama su madre | qué hace su madre | qué hace su padre | y:

Más tarde se muestra a favor de ejercitarse entre alumnos o bien con el profesor para avanzar en español:

74 A (...) para | ejercerse | m: | en casa | como en clase | entre ellos | con profesores | con amigos | este tipo de alumno | e: tienen mucho más | buenas notas en clase |

A continuación manifiesta que hablar entre compañeros representa la ventaja de que los alumnos sienten menos vergüenza de hablar -delante del profesor o ante toda la clase-, de ahí que en contextos sin la presión de la evaluación y de forma más lúdica los alumnos se lancen a hablar:

78 A hablar entre ellos | entre ellos hablan fácilmente | con el profesor | tienen miedo | del profesor | pero | cuando hablan entre entre ellos | por ejemplo | a nivel del club | lo hacen | en forma de juego | en forma de: | poesía | teatro | danza || pasa fácilmente |

A pesar de su referencia abundante al intercambio entre alumnos, no queda del todo claro si se trata de interacciones comunicativas espontáneas o bien de la lectura o la recitación de diálogos o textos previamente preparados como vemos en 24A (sacamos textos dialogados | en los libros | que tenemos). Además hace referencia al “club de español”, por lo que no deja claro si es una actividad que hace en clase o en un contexto extraescolar.

Así, la profesora alude en bastantes ocasiones a actividades alternativas, si bien, de forma

paralela, el estudio textual está muy presente en sus palabras. Se queja de la imposición de los textos o del estudio del texto (46A,138A) de la administración, particularmente el IPN; y, arguye que los textos son aburridos. No obstante no lleva a cabo una crítica clara ni ponderada, ni se deslinda completamente de la forma de estudio textual. Además, no se plantea una evolución en la práctica docente, sino que esta depende del grupo de alumnos y del nivel de los aprendices, más que a la evolución personal o a nuevas aproximaciones didácticas.

128 A = (no) | yo pienso que | cada profesor | tiene su manera de enseñar | cada profesor tiene su personalidad | su manera de hacer | e:: || no depende | de:: | de la época o: | no | depende de la manera de cada uno | cada uno tiene su: | su manera | de hacer clase | sí | yo pienso | para mí | para que mis alumnos | entiendan e: | más rápido | es lo que tengo que hacer | yo prefiero por ejemplo | trabajar con: | por ejemplo | textos | voy a trabajar con textos | con | otra clase | voy a trabajar por ejemplo con imágenes | con otra clase | voy a trabajar con: | por ejemplo con juegos | depende | de cada uno | y depende de | las clases |

Al final de la entrevista insiste en la importancia de la adaptación a los grupos de alumnos, según los cuales unos textos o tipos de textos funcionan mejor o no.

La principal crítica ejercida sobre los textos se sitúa en torno a los contenidos afrancesados, ya que los materiales de los que se disponen tratan temáticas alejadas de las realidades de los alumnos, que serían incapaces de comprender:

38 A (...) | los textos e: | a veces | aburren | porque | los alumnos | van a leer | a veces | sin entender | sin comprender | nada de lo que | dice | el texto el autor | y los libros que tenemos | no respetan e:: | el contexto | del alumno | es el problema que tenemos || el sistema francés no es el mismo sistema | que: | el sistema africano | por ejemplo | tenemos e:: | e: de vez en cuando | abordar | e: | abordar | un tema | que es propio | a la realidad africana |

Para la colaboradora la falta de adaptación de los contenidos constituiría el principal obstáculo en el aprendizaje del español, tema que conecta también con la enseñanza de la cultura. Subraya el afrancesamiento de los materiales didácticos empleados en la enseñanza del español ya que se emplean sobre todo manuales franceses, que no tienen en cuenta las realidades de los alumnos y que no se dirigen a un público africano. Según la docente, los alumnos no comprenden los textos al estar alejados de su entorno.

Frente a este problema, Annette propone estudiar temáticas en relación con África -como por ejemplo procedentes de obras de Guinea Ecuatorial- o bien adaptar o traducir textos de fuentes gabonesas al español. De esta manera, según la informante, los aprendices pueden comprender:

52 A en internet | y también adaptado | puedo sacar un texto de | por ejemplo | *Union* | voy a | transformar | transformar | en español | fácil | para que el alumno entienda |

Es más, si los textos tratan contenidos africanos o bien incluyen “nombres” africanos los

alumnos comprenden y se interesan:

50 A voy a mirar | por ejemplo | el nivel de lengua | el nivel | por ejemplo | si se trata de: | de un texto donde | donde (podemos) encontrar los nombres | típicos | de:: | de los africanos | los alumnos van a interesarse | porque | se reconocen | a partir de | ahí | van a: | van a comprender algo |

Pese a que habla de imposición en dos ocasiones, cuando le planteamos directamente su opinión sobre el programa establecido por la administración, manifiesta que cada dos años se renueva una “progresión didáctica”, que determina una serie de temáticas generales, a partir de las cuales los profesores son libres de escoger los textos con los que trabajar.

140 A desde el año pasado | nos e: | han dado una progresión | una progresión colectiva | y que cada uno tiene que | puede | sacar o elegir | e:: un texto | o un documento | e: | que quiera |

Manifiesta que la “progresión” actual es adecuada desde su punto de vista cuando le preguntamos por su opinión sobre el programa bianual presente:

172 A sí | hasta ahora sí | ejercí A || vamos a ver ((risas)) | vamos a ver | no sé porque cada dos años | tenemos que | mirar | y añadir o | quitar algunas cosas | para | reemplazar | lo lo hacemos

Asimismo, en otra ocasión declara la necesidad de ajustarse al programa determinado por las autoridades educativas (170A (...) no forman parte del programa que tenemos). Por tanto, no ejerce una crítica rotunda a los programas propuestos y se conforma con las “progresiones” existentes, por lo que vemos una ligera contradicción.

Sobre las destrezas, observamos una clara predominancia de la destreza productiva oral con 33 ocurrencias para el verbo “hablar” y dos ocurrencias para “oral”; frente a la comprensión escrita (se menciona “leer” 6 veces), pese a la importancia de lo textual. En cuanto a la expresión escrita aparece solamente en 3 ocasiones; y, no se hace ninguna alusión a escuchar. Vemos una mención constante a “hablar” como objetivo (54A); se refiere también a la necesidad de hablar en español en clase (68A); apunta al interés de hablar entre los alumnos (78A); y, manifiesta la importancia de animar a los alumnos a hablar sin vergüenza (88A, 108A). Este interés por lo oral se relacionaría con su concepción de la lengua como herramienta de comunicación, sin establecer diferencias claras entre lo oral y sin referirse de forma explícita a la comunicación. Asimismo, manifiesta que los alumnos en ocasiones escriben bien descuidando la expresión oral (68A). No se refiere en ningún momento a la importancia de desarrollar la expresión escrita. En lo que concierne a la comprensión escrita no aparece como prioridad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que emerge en sus palabras como un paso previo para pasar a la expresión (60A y 64A).

ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS Y RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNOS

En cuanto a las figuras del profesor y del alumno observamos una abundancia del uso de la palabra “alumno” (55 referencias) frente a “profesor” (15 ocurrencias), por lo que podríamos colegir la importancia del alumno en el proceso de aprendizaje.

En primer lugar la informante hace referencia en varias ocasiones a los intereses de los alumnos. Por ejemplo declara que a estos les gusta mucho la música:

161 A por ejemplo:: | la música | la música porque | los alumnos | a los alumnos les gusta | mucho mucho la música | aprenden mucho más con la música ||

Reitera en 208A que a las alumnas le gusta la música y a los chicos el fútbol. Asimismo, manifiesta que si los alumnos se interesan, comprenden más fácilmente, como vemos en las dos siguientes intervenciones:

50 A | los alumnos van a interesarse | porque | se reconocen | a partir de | ahí | van a: | van a comprender algo |

52A (...) en español | fácil | para que el alumno entienda |

A lo largo de la entrevista vemos una clara intención de favorecer o facilitar la comprensión de los alumnos (38A, 60A, 64A, 68A, 216A). La informante dirige su enseñanza a la comprensión por parte del aprendiz (128A (...) | para mí | para que mis alumnos | entiendan e: | más rápido).

También es destacable que manifieste en bastantes ocasiones la necesidad de adaptar la clase, el nivel y los contenidos a los alumnos. Por ejemplo, la informante declara que el nivel exigido en Gabón es bastante elevado, en comparación por ejemplo con España, razón por la cual esgrime que sería necesario revisar las exigencias (110A y 112A). Asimismo expresa que adapta las clases según el nivel de los alumnos, con lo que puede trabajar un mismo texto pero con tareas de diferente dificultad (64A). También declara que prepara a sus alumnos a la prueba de traducción en el examen del Bac (56A). De todo ello se desprende que orienta su enseñanza al alumno, que se convertiría en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otras muestras del protagonismo del aprendiz es que la profesora fomenta que los alumnos expresen su opinión:

66 A (...) tú | qué opinas? | sobre | este | este fenómeno | que vimos juntos | los alumnos van a expresarse | cada uno da su opinión | y | voy voy a consultar | las opiniones de los alumnos | (...)

194 A =sí | lo enseñamos en clase | porque hay alumnos que van a: | a sacar opiniones | para decir | a mí me gusta esta manera | esta manera de hacer | esta manera de vivir | esta manera a mí no me gusta porque |

242 A (...) una hora | haciendo por ejemplo discusiones | entre alumnos | entre lo que | opinan los alumnos |

Asimismo, cuando le preguntamos sobre las características del buen alumno, la colaboradora lo describe como un estudiante que no tiene vergüenza de expresarse ante los demás, como vemos en el siguiente pasaje:

88 A un buen alumno en español | para mí | es una alumno que | no tiene vergüenza para hablar | el que no tiene vergüenza | el que llega a expresarse | e:: | fácilmente | vas a trabajar con él | y puede | corregir | e:: | las faltas | con él | hay algunos que tienen miedo | que tienen vergüenza | no no puedes hacer algo |

Con el propósito de que el alumno se exprese, el profesor tiene el papel de animar al aprendiz (108A), como analizamos más abajo. En definitiva, todo ello lleva al alumno a ser independiente, como declara en 130A, si bien no profundiza mucho en ese aspecto: 130A (...) dar la oportunidad | a al al | al alumno | de ser independiente (...).

Destaca también el uso de palabras asociadas al alumno que remiten a factores afectivos como “miedo” (2 ocurrencias) o “vergüenza” (3 ocurrencias). Habla del miedo que tienen los alumnos de hablar ante el profesor (78A), por lo que expresarse entre pares les ayuda a desarrollar la expresión oral. Se refiere en otro momento de vergüenza (88A) como obstáculo a la expresión de los alumnos. No obstante, no aclara si las dificultades de expresión de los alumnos se relacionan con el tipo de relación que se establece con el profesor o simplemente tienen que ver con la timidez de los alumnos. Por tanto, no tenemos muchos elementos para analizar sus creencias en torno a las relaciones que desea entablar con los aprendices.

Asimismo, es destacable la referencia que realiza en dos ocasiones a hablar con la familia (en concreto con la madre en 8A) y también el uso de registros diferentes si hablamos con “papá” o “mamá” (104A), con lo que se refuerza la importancia de factores afectivos.

En cuanto a la figura del profesor, la informante atribuye varios cometidos al docente con la perífrasis de obligación “tiene que”. En primer lugar se refiere a la misión educativa (106 A el profesor tiene que:: | quizá | qué voy a decir? | educación | educación), que ya hemos comentado, proporcionando consejos a los alumnos en torno a los temas estudiados en clase:

66A (...) yo | profesora | voy a dar | consejos | antes | antes de | e: | pedir | lo que piensan | los alumnos | (...) voy voy a consultar | las opiniones de los alumnos | y sacamos una lección | o | un consejo |

Otro deber del profesor es enseñar a los alumnos la pronunciación de los sonidos que son diferentes en español (92 A un profesor de lengua española | tiene que | aprender | a los alumnos cómo pronunciar | las palabras |), ya que los alumnos tienen dificultades con el “acento” (la pronunciación de los sonidos que no es encuentran en el sistema fonético francés),

una dificultad que reconoce en el profesorado en el que se incluye con la primera persona del plural:

68 A (...) tienen problemas de | acento | para | para hablar | aún nosotros | para hablar | ((risas)) hablamos francés | y tenemos que hablar español | prácticamente | el acento | cambia |

También apunta al trabajo asignado al docente de adaptar los materiales a las realidades de los alumnos, como por ejemplo traducir textos africanos al español:

52 A en internet | y también adaptado | puedo sacar un texto de | por ejemplo | *Union* | voy a | transformar | transformar | en español | fácil | para que el alumno entienda |

Asimismo otro trabajo del profesor consiste en animar a los alumnos a expresarse en público (108A ...) el profesor tiene que: | dar ánimo | un poco de ánimo | para que el alumno salga de su:: || no sé). Según la colaboradora los alumnos tienen miedo a expresarse delante del profesor, por lo que en contextos más lúdicos como el club de español, los alumnos se atreven a hablar sin la presión escolar:

78 A hablar entre ellos | entre ellos hablan fácilmente | con el profesor | tienen miedo | del profesor | pero | cuando hablan entre entre ellos | por ejemplo | a nivel del club | lo hacen | en forma de juego | en forma de: | poesía | teatro | danza || pasa fácilmente |

VISIÓN DEL ERROR, DE LA CORRECCIÓN Y DE LA EVALUACIÓN

En cuanto a las categorías de evaluación, corrección y error, no hace una referencia profusa a este tema. No aparecen muchos términos relacionados con este tema: alude en algunas ocasiones a “evaluación” (8 ocurrencias), menciona 4 veces “corregir”, emplea dos veces “falta”, una vez “error” y una vez “tarea” con el significado de “examen”, palabra que no aparece en toda la entrevista.

En cuanto a la concepción del error, no se percibe una visión negativa por parte de la profesora. Manifiesta que a través de los errores (que son corregidos automáticamente) la docente puede detectar las dificultades de los alumnos y profundizar en ciertos aspectos:

82 A cuando lo hacen | entre ellos | tú | profesor | lo que vas a hacer | lo que va a hacer | es | corregir los errores | aprovechar este tiempo | este momento | para corregir | o para notar | lo que | falta || a veces para: | e: | amplificar | tu clase | con los alumnos

De ahí también la importancia de que los alumnos se expresen puesto que es la forma en que se pueden localizar los errores y ayudar a los alumnos a corregirlos:

88A (...) el que llega a expresarse | e:: | fácilmente | vas a trabajar con él | y puede | corregir | e:: | las faltas | con él

En cuanto a la evaluación, Annette explica que se realiza una evaluación oral; y, por otro lado, una evaluación escrita mediante la “tarea”. La expresión oral se evalúa a partir de un juego o teatro, aunque no entra en detalles en qué consisten exactamente, como se lleva a cabo, qué criterios de evaluación se aplican, etc.:

108 A =hay dos tipos de notas | dos tipos de evaluación | la evaluación por ejemplo | escrita | es decir | hago una tarea | y a partir de | lo que escribe el alumno | voy a anotar es falso o no | hay | también una evaluación oral | por ejemplo | si doy | un juego | o un teatro | cómo el alumno llega a hablar delante de los demás | cómo el alumno (...)

Asimismo declara que se realiza una evaluación común a todas las clases del mismo curso (124A (...)) todas las clases | tienes | tienen que ver | la | las mismas cosas | porque hacemos | evaluación | evaluaciones juntos |). A su juicio, se trata de un sistema de evaluación adecuado (118 A adecuada sí || porque | enseñamos en clase | la forma de evaluación me parece bien |). A través de la evaluación se puede apreciar la evolución y progreso de los alumnos: 106A evaluación | para ver si el alumno | hace:: | si hay un cambio | si hay una (evolución) | a nivel de la expresión | del alumno |.

ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y DE LA INTERCULTURALIDAD

Sobre la didáctica de la cultura y la interculturalidad, observamos un empleo profuso de la palabra “cultura” (52 ocurrencias), con lo que se convierte en uno de los términos más mencionados. Es muy destacable el hecho de que cuando interrogamos a la colaboradora sobre la naturaleza de la lengua, apunta en primer lugar a la gramática y en segundo lugar a la cultura, como parte esencial de la lengua y con la comparación entre culturas como propósito del aprendizaje (6A).

Sobre el concepto de cultura observamos que la informante incluye en él aspectos cotidianos como la comida, formas de vestirse, la familia (182A), los horarios (200A), la música y el fútbol (208A); o también se refiere al “comportamiento” de las personas (98 A). Por otro lado, confiesa que le interesa particularmente la política (206A), palabra que aparece en 6 ocasiones. En concreto, declara que suele hablar del régimen monárquico español (196A), de los partidos políticos y de temas de actualidad como los conflictos en las comunidades autónomas (212A). No se refiere a otros aspectos como la literatura, la historia, etc.; no sabemos exactamente si es porque lo da por sentado o bien porque les otorga menos importancia que a los elementos arriba mencionados.

La colaboradora se refiere de forma explícita a la conexión indisociable entre lengua y cultura:

252 A que | si hacemos la | la lengua | la lengua | y la cultura | no tenemos que: | dividir | o hacer una separación entre la lengua y la cultura | (...)

No obstante, la informante no aporta más datos sobre cómo se establece tal relación y vemos más bien una separación en la práctica docente al declarar en varias ocasiones que se trabajan los aspectos lingüísticos y los aspectos culturales en momentos diferentes de la clase:

244 A es lo que estamos haciendo | mezclamos | y tenemos por ejemplo dos horas | hacemos por ejemplo | treinta minutos de gramática | e:: cuarenta minutos de | cultura | y:: | quince minutos de | de notar algo | o explicación | o o |

En otros momentos la informante apunta que suele incluir en la clase una parte cultural, después de la lectura, la corrección de la pronunciación y la comprensión del vocabulario (32A, 60A). Por consiguiente, a pesar de declarar la unión entre lengua y cultura, no vemos evidencias de cómo se relacionan ni como se trata tal conexión en clase.

En cuanto a la interculturalidad, no aparece esta palabra de forma espontánea, pero sí se refiere a la necesidad de comparar la cultura meta con la de los alumnos, como subraya desde el principio de la entrevista (6A). La profesora hace hincapié en los puntos en común entre las dos culturas (emplea sobre todo la expresión “puntos semejantes”, 4 ocurrencias), por ejemplo la comida, la manera de vestirse, etc.:

180 A lo que me interesa | sobre la cultura | es | lo que es semejante | entre la cultura extranjera | y | la nuestra |

182 A es lo que es importante | en la cultura que enseñamos | vemos por ejemplo | la comida | la comida por ejemplo | e:: | la manera de vestirse | por ejemplo | la la familia | todo eso | pero no es | mucho más diferente eh | no es diferente |

No obstante, poco después confiesa que también hay elementos “diferentes” (palabra que emplea 12 veces, es decir, con más frecuencia que “semejantes”) en el caso de la familia, aunque al final asegura que hay muchas aspectos similares:

188 A ((risas)) || porque | en Gabón | la familia | el contexto de la familia no es la misma que | por ejemplo | una familia africana | no es la misma e:: | que una familia | europea | no es lo mismo | en Europa por ejemplo | es el padre la madre y los hijos no? | en Gabón | generalmente en África | la familia | es | toda la gente que rodea la | familia | padre abuelo e: | tío tía | hay puntos diferentes | pero hay puntos semejantes también |

Es muy interesante la actitud que se desprende de las palabras de Annette de promover una visión positiva hacia la alteridad. Declara la necesidad de aceptar la otra cultura, valorarla y respetarla:

194 A =sí | lo enseñamos en clase | porque hay alumnos que van a: | a sacar opiniones | para decir | a mí me gusta esta manera | esta manera de hacer | esta manera de

vivir | esta manera a mí no me gusta porque | porque porque porque | aprovechamos para | e: | aprender algo | para mostrar que | la cultura | extranjera | puede ser también | la nuestra | pero tenemos que aceptarnos | saber que la cultura extranjera | e: | es también una cultura también importante | cuando salgo de mi de de | mi país de mi familia | tengo que acostumbrarme | a esta manera de ver las cosas | esta manera de hacer | esta manera

Además manifiesta que el aprendizaje de una lengua extranjera permite abrir las puertas a un nuevo mundo, a una nueva cultura, en este caso hispánica; y, enriquecernos a través de la alteridad:

- 204 A la cultura hispánica | porque si hacemos español | en clase | es para | abrir las puertas | del mundo hispánico | para mostrar a los alumnos | lo que | vamos a descubrir | e:: | en el mundo hispánico
- 234 A vamos a hablar de la cultura gabonesa | vais a hablar | tenéis bases sobre la cultura española | vais a añadir la cultura gabonesa | y | vamos a enriquecer las dos culturas | para hacer algo

Asimismo, Annette agrega que las culturas vernáculas corren el peligro de desaparecer, con el olvido de las tradiciones ancestrales como los bailes, ya que no se fomenta su estudio. De ahí que el intercambio sea también importante entre las culturas vernáculas de Gabón:

- 226 A sobre el contenido cultural | qué voy a añadir por ejemplo? || voy a añadir lo que está desapareciendo | de nuestra cultura por ejemplo | e:: | bailes | tradicional | y:: | la manera de vivir | que tenía e:: | nuestros | antepasados | porque eso | nosotros estamos | olvidándolo | poco a poco |
- 230 A intercambiar | o enriquecerse | aprendiendo la cultura de: | de los demás |

ADECUACIÓN CURRICULAR Y METODOLÓGICA

La adaptación de los contenidos tratados en clase a la realidad de los alumnos es uno de los asuntos que más preocupan a Annette y al que apunta constantemente a lo largo de la entrevista, como ya hemos comentado anteriormente.

Según la informante, los materiales de los que disponen los profesores para sus clases proceden de Francia y se alejan del contexto de los alumnos, por lo que los alumnos no son capaces de comprender:

- 38A (...) sin comprender | nada de lo que | dice | el texto el autor | y los libros que tenemos | no respetan e:: | el contexto | del alumno | es el problema que tenemos ||

el sistema francés no es el mismo sistema | que: | el sistema africano | por ejemplo | tenemos e:: | e: de vez en cuando | abordar | e: | abordar | un tema | que es propio | a la realidad africana |

40 A =adaptado | a la realidad

42 A =africana sí |

Como ya hemos visto, la inclusión de elementos africanos despierta el interés de los alumnos, de modo que comprenden y aprenden más fácilmente. Por esa razón, la profesora traduce documentos en francés de fuentes africanas (como el periódico gabonés *l'Union*) al español (50A y 52A). Asimismo, Annette declara que le gustaría poder disponer de publicaciones con materiales adaptados a la realidad gabonesa diseñados por autores locales para evitar usar los libros orientados a un público europeo o francés:

157 A me gustaría | usar | por ejemplo | materiales | adaptados a: | la realidad gabonesa || por ejemplo | si | los propios gaboneses | pueden | e:: | publicar | sus obras | sus manuales | para: | hacer una relación entre | lo que viven los alumnos | y lo que | van a | descubrir en los libros | porque los libros que tenemos | son libros que vienen de | de Europa | y | la realidad no es la misma |

Más tarde insiste en su afán de adaptar los contenidos curriculares al contexto de los alumnos; y, reitera su deseo de poder recurrir a materiales especialmente diseñados para la educación reglada en Gabón, lo que ella llama “respetar” la realidad gabonesa tanto para aprender el francés o el español:

220 A a mi me gustaría | que:: | que respetemos | a la realidad | la realidad de Gabón | para enseñar | la lengua | sea la lengua española sea la lengua francesa |

222 A por ejemplo | usar | e:: | manuales | escritos | por los africanos | mismos | quizás | traducirlos | para | dar e: | un sentido | a lo que estamos haciendo |

Annette se muestra totalmente a favor de lo que se llama en el mundo de ELE en Gabón la “contextualización”, es decir, hablar sobre realidades africanas, especialmente contenidos relacionados con Guinea Ecuatorial, para facilitar la comprensión de los alumnos en la clase de español:

214 A yo no veo | ninguna ninguna limitación | lo que veo es e:: | solamente e:: | ventajas | porque | Guinea Ecuatorial está al lado | y | (xxx) compartimos muchas cosas | por eso | e: e los guineanos hablan español | y | nosotros hablamos francés | cultural- | tenemos una misma cultura | pero | tenemos lenguas oficiales diferentes | por eso si vives con | si vives con españoles | van a notar | algunas cositas | de la cultura que sacan ellos | de la cultura española | y nosotros también | si vives con nosotros vas a sacar | algunas e: | quizás cosas | de: | de la cultura francesa | pero | Guinea Ecuatorial Gabón | tenemos e: | una cultura | por ejemplo | semejante | en Guinea Ecuatorial vas a encontrar e:: | cómo se llaman? | los fang | por ejemplo hay los fang en Guinea Ecuatorial | en Gabón también | cuando vamos a: | Woleu-Ntem por

ejemplo | las mismas familias | tribus | que encuentras en Oyem | Bitam | son las mismas que vas a encontrar en la zona de:

- 216 A del Vivium | del sur | por eso | abordamos Guinea Ecuatorial | para facilitar la comprensión |
- 218 A e:: las dos culturas | vamos a mostrar los puntos semejantes | entre Guinea Ecuatorial | y | Gabón | y | los puntos diferentes | entre los | cómo llamar? | los países | cómo se dice? | los países | que han dado independencia | colonizadores | ahí se encuentran los puntos diferentes entre Gabón y Guinea Ecuatorial |

Como vemos en estos fragmentos, la profesora declara que hay muchos puntos en común entre Gabón y Guinea Ecuatorial porque es la misma cultura, hasta el punto de que se pueden encontrar las mismas etnias (sobre todo la fang, que es precisamente el grupo étnico de la informante) y las mismas tribus. Las diferencias entre los dos países proceden de la cultura del país colonizador, del que han tomado asimismo la lengua oficial actual. La informante declara que usar material de fuentes de Guinea Ecuatorial conlleva muchas ventajas, ya que se relaciona con la cultura de los alumnos gaboneses, que son capaces de comprender más y se interesan más. A la vez, se fomenta el estudio de las culturas locales, que corren el peligro de olvidarse.

EVOLUCIÓN DE LAS CREENCIAS Y SÍNTESIS

En cuanto a la percepción de progreso o evolución en su práctica docente o en su pensamiento, la informante no reconoce un cambio sustancial después de los dos años de experiencia como profesora ni respecto a la forma en que ella ha aprendido. Manifiesta que las llamadas "progresiones", es decir, las orientaciones curriculares promovidas por la administración cambian cada dos años (126A); y por el momento estas son satisfactorias para la informante.

Por otro lado, según la profesora, las formas más eficaces de enseñanza no dependen de las épocas, sino que tienen que ver con la forma de hacer de cada profesor (128A) y del grupo de aprendices (124A), ante los cuales los profesores deben adaptar la enseñanza. Así, no habla de innovaciones, ni de progresos ni de introducir cambios pedagógicos.

- 128 A =(no) | yo pienso que | cada profesor | tiene su manera de enseñar | cada profesor tiene su personalidad | su manera de hacer | e:: || no depende | de:: | de la época o: | no | depende de la manera de cada uno | cada uno tiene su: | su manera | de hacer clase | sí |(...)

En cuanto a posibilidades de mejora en el sistema educativo, Annette apunta al problema del nivel excesivo de exigencia. Según la informante, el nivel de aprendizaje es bastante elevado, en comparación con el de España, ya que hay mucha disciplina y muchas horas de clase, lo que produce un fracaso escolar:

110 A se puede mejorar || se puede mejorarse | por ejemplo | lo que pasa es | el nivel | el nivel || el nivel de | del aprendizaje | si puedo decirlo || vemos que | con los alumnos | e:: | españoles por ejemplo | yo noto | la escuela parece un poco más fácil | primero hacen mucho | mucha disciplina | y: | e: | la realidad es diferente pero tenemos que hacer | como si: | como si fuera: | a un nivel más elevado | desde la clase *sixième* | un alumno quiere que hacer *mathématiques* | *français anglais* | todo eso | y | estar en clase | de: las siete y media | hasta | quizá | las cinco | de la tarde | a veces | el alumno | no sigue | no sigue | y por eso | notamos | un fracaso |

En lo que concierne *MCER*, al preguntarle si conoce esta obra, la informante afirma con respuestas rápidas (de 144A a 155A) que ha recibido informaciones sobre ello en la Escuela Normal (“aquí también”, 46A) en Salamanca (152A) y que es muy útil para las clases de español en la enseñanza secundaria en Gabón. Declara que se adapta a la enseñanza en Gabón: “es un tipo que se adaptada | a todos los niveles | sí | creo que | nos ayuda mucho” (153A). No obstante, no pronuncia ningún juicio sobre la idoneidad de las propuestas del enfoque comunicativo ni da detalles sobre cómo adaptar los niveles de referencia, sus ventajas, limitaciones, etc. La entrevistadora insiste sobre este tema pero la informante replica con la misma respuesta sin aclarar su opinión.

En resumen, Annette manifiesta una serie de ideaciones sobre la enseñanza del español no siempre del todo desarrolladas. La docente entrevistada pone el acento en diferentes aspectos de la lengua (la gramática, el léxico, la cultura), a los que parece dar una gran importancia, pero finalmente resuelve estableciendo un orden de importancia: primero destaca la pronunciación, después el léxico, seguido de la gramática y por último la cultura. Hace hincapié en la expresión oral y alude a la lengua como comunicación refiriéndose a diferentes objetivos de comunicación, aunque sin elaborar sus ideas. Esto puede entrar en contradicción con una visión ambivalente del estudio del texto, que parece no convencer en algunos momentos a la profesora colaboradora, pero sin deslindarse de esta metodología. Otro aspecto que sobresale en las creencias de la profesora es la importancia que otorga a la introducción de contenidos africanos, que supriman la influencia que ejerce la cultura francesa en la enseñanza del español en Gabón, y que permite una mayor comprensión de los alumnos y un fomento de las culturas vernáculas, que gozan de poca consideración en el sistema educativo.

ANÁLISIS DEL DISCURSO

En general, la profesora recurre a un lenguaje sencillo, a las respuestas más bien breves, en las que detectamos pocas vacilaciones. Sus opiniones no suelen apoyarse en ejemplos ni proporciona elementos detallados que profundicen o desarrolle sus opiniones, por lo que en ciertos temas no podemos estar seguros de sus posiciones ante la didáctica de LE. No hay un uso tampoco de metáforas ni anécdotas a lo largo de la entrevista.

La informante se incluye frecuentemente en el discurso, con el uso de la primera persona y con la aparición repetida del pronombre “yo” (16 ocurrencias). También alterna con la utilización de la primera persona del plural para incluirse en el grupo del profesorado. Son frecuentes la

perífrasis “vamos a” (18 ocurrencias), “hacemos” (10 ocurrencias), “hablamos” (7 ocurrencias), “abordamos” (7 ocurrencias), “podemos” (5 ocurrencias), “aprendemos” (1 ocurrencia). El pronombre “nosotros” aparece 5 veces de forma explícita. Solo emplea la forma de impersonalidad “hay”, a menudo con “algunos” para referirse a los alumnos.

En cuanto a la modalización, es frecuente la expresión “me gusta” (12 ocurrencias), que también se encuentra en la forma condicional “me gustaría” (3 ocurrencias) para hablar de deseos de cambios en la enseñanza. Emplea la perífrasis de obligación “tener que” para hablar de los deberes de los profesores (6 ocurrencias), no usa “deber” u otras fórmulas.

En lo que concierne los parámetros espacio-temporales, no hay un uso significativo de antes y ahora, ni de aquí y allí.

5.2.- ANÁLISIS DE LOS DATOS PROCEDENTES DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE

En este apartado se incluye el análisis de las sesiones de clases que son objeto de estudio. Como hemos explicado, se analizan dos sesiones para cada profesor. Se ha procedido a la transcripción de algunos segmentos de las sesiones (aproximadamente de 12 a 15 minutos para cada sesión). Los criterios para seleccionar tales fragmentos responden, primero, al propósito de contar con una gama amplia de etapas correspondientes a las fases características de la cultura académica de Gabón; segundo, se escogen segmentos que puedan reflejar aspectos característicos de la práctica docente de cada profesor. De estas selecciones se ha realizado un primer análisis de tipo interpretativo de las acciones tal como van discurriendo, de modo similar al primer análisis interpretativo de las entrevistas. Estos fragmentos, junto al análisis interpretativo, figuran en el anexo. A la vez, en el trabajo de análisis, se ha elaborado un esquema de cada sesión donde se describen las actividades de los diferentes segmentos, el tiempo, las diferentes acciones, tareas, etc., junto a los participantes implicados en cada etapa. Los esquemas aparecen al inicio de cada análisis.

5.2.1.- Análisis de las clases del profesor Barthél

En primer lugar analizamos las dos sesiones del profesor Barthél, siguiendo el orden que hemos establecido en el análisis de los datos verbales siguiendo la sucesión cronológica de las entrevistas.

ESQUEMA DE LA PRIMERA SESIÓN DE CLASE (26/02/2013)

Seguidamente incluimos una tabla que describe de forma breve las diferentes etapas de las sesiones analizadas de este profesor colaborador que permitirá tener una visión global de las dos clases.

TIEMPO	SEG MEN TO	ACTIVIDAD	ACCIONES	PARTICIP ANTES
0-43"	1	Inicio de la clase	El profesor habla con algunos alumnos de las primeras filas y un alumno escribe la fecha en la pizarra	PB, A1
44"-1'11"	2	Apertura: fecha	El profesor solicita al alumno que lea la fecha; comprobación de la corrección; repetición de toda la clase.	PB,A1,GC
1'15-2'10"	3	Anuncio de la clase	Explicación breve de lo que van a estudiar en el texto después de haber hablado del contexto en la clase anterior	PB

2'11-6'40"	4	Lectura del texto en voz alta por parte de diferentes alumnos	Solicita voluntarios para la lectura y asigna a una alumna. La alumna lee y el profesor corrige algunos errores de pronunciación. Valora positivamente y asigna a otra alumna. Asigna a otra alumna para leer el siguiente párrafo. A continuación pide que intervenga un alumno con una broma. Después de la lectura asigna a otro alumno. Por fin, un último alumno lee el cuarto párrafo. El profesor interrumpe la lectura e indica que van a comentar el texto.	PB,AA,GC
6'41"-13'16"	5	Preguntas sobre el contexto	Pregunta por el lugar donde acontecen los hechos; dibuja en la pizarra el mapa de España y sitúa Andalucía. Plantea cuestiones sobre la economía de Andalucía. Interroga sobre el sistema del latifundismo. Corrige algunos errores de gramática	PB,AA,GC
13'17"-17'39"	6	Preguntas de identificación	Pregunta el título, los "actores" y la tipología del texto.	PB,AA,GC
17'40"-44'20"	7	Comentario de texto: preguntas de comprensión lectora.	Después, interroga sobre el tema de conversación de los personajes y formula nuevas preguntas para guiar la comprensión del texto. Corrige la construcción de una frase con subjuntivo y pregunta por qué se emplea. Concluyen que el narrador propone que el estado intervenga. Introduce y explica la palabra "portavoz".	PB,AA,GC
44'21-final	8	Cierre	Pregunta si hay dudas o preguntas. El profesor presenta a la observadora y le da la palabra para conversar con los alumnos.	

Tabla 5.1 Esquema de la primera sesión de Barthél

ESQUEMA DE LA SEGUNDA SESIÓN DE CLASE (23/04/2013)

TIEMPO	SEG MEN TO	ACTIVIDAD	ACCIONES	PARTICI PANTES
0-4'21	1	Apertura: fecha	El profesor solicita que la persona que le toca escribir la fecha lo haga. Mientras esta la escribe, el profesor espera en silencio. Pregunta si hay errores y ayuda al alumno a corregirlos. El alumno repite la lectura de la fecha palabra por palabra y los alumnos repiten al unísono. El profesor pide a otro alumno que repita la lectura de la fecha.	PB,A1,G C
4'22-6'50"	2	Anuncio de la clase	Comunica que van a estudiar un nuevo texto. Pide a algunos alumnos que repartan las fotocopias. El profesor pregunta si han llegado las fotocopias al fondo (en francés).	PB
6'51"-9'57"	3	Lectura individual del texto	Barthél solicita una lectura individual y silenciosa del texto	PB
9'58"-11'49"	4	Lectura del profesor en voz alta	Pregunta si han comprendido algo del texto; indica que va a realizar una lectura en voz alta para ayudar a la comprensión. Lee el texto, y algunos pasajes con voz más enfática. Pregunta si su lectura les ha ayudado a comprender más.	PB

Pensamiento subyacente y enseñanza de ELE en Gabón, M. Caro

11'50"-19'44"	5	Lectura de los alumnos en voz alta	Indica que van a leer un poco. Pide voluntarios y un alumno se ofrece y empieza la lectura. Barthél le corrige los errores de pronunciación. A continuación asigna a una alumna, a la que también ayuda con la pronunciación. Un tercer alumno lee el siguiente párrafo. El profesor insiste en las sílabas fuertes pronunciándolas enfáticamente. Sigue la lectura. Asigna a un alumno que lee casi gritando y el profesor lo valora positivamente. Asigna a otra alumna. Pregunta si es posible repetir la lectura. Los alumnos levantan la mano. Cinco alumnos realizan la lectura, asignados cada vez por el profesor.	PB, A2,A3,A 4, A5,A6,A 7,A8,A9, A10
19'45"-25'50"	6	Preguntas de "identificación"	Sin transición, realiza preguntas para "identificar" el texto (título, fuente, tipo de texto, tema, lugar donde ocurre la acción). Dirige las preguntas y va escribiendo en la pizarra.	PB, AA, GC
25'51"-30'48"	7	Recapitulación	Sin transición, el profesor recapitula lo dicho hasta ahora; dibuja el mapa de España y pregunta cómo se llama la región del sur de España. Pide voluntarios para recapitular la intensificación del texto ("el carné de identidad") a partir de las informaciones que ha anotado en la pizarra. Anima la participación prometiendo un punto. Una alumna hace un resumen; al no parecer del todo satisfecho pide otro voluntario. Da la palabra a otra alumna.	PB,AA, GC
30'49"-46'49"	8	Preguntas de comprensión lectora	Sin transición, inicia una serie de preguntas sobre el texto que empieza por el tipo de texto. A continuación las preguntas giran en torno a las características del protagonista. Va dirigiendo las preguntas a partir de las respuestas de los alumnos.	PB, AA, GC
46'50"-49'49"	9	Escenificación de los alumnos	Pide a algunos alumnos que vayan delante de la pizarra para representar varios papeles de los personajes del texto (el padre, un chico muy alto; el hijo, una alumna muy bajita; dos peatones). Los alumnos representan la escena y leen algunas palabras del texto. Los alumnos se divierten, un alumno va a darle dinero al alumno que representa al padre. Cierra esta parte preguntando si hay alguna pregunta sobre el texto.	PB, AA, GC
49'50"-53'40"	10	Preguntas sobre aspectos gramaticales	El profesor anuncia que van a analizar una frase. Pide a los alumnos subrayarla en el texto y después asigna a una alumna para que la escriba en la pizarra. Pregunta de qué tiempo verbal se trata; pide pasar la frase al imperativo negativo y después pide que construya la frase con "tú".	PB, AA
53'41"	11	Cierre	Dice que hay dos "damas blancas"; les hace preguntas sobre eso y da la palabra a la acompañante de la observadora.	PB

Tabla 5.2 Esquema de la segunda sesión de Barthél

DESCRIPCIÓN Y CONTEXTO DE LAS SESIONES OBSERVADAS

Asistimos a dos sesiones de clase del mismo grupo de alumnos de *première* en el mencionado instituto Jean Hilaire Aubame Eyeghoe. Las dos clases observadas se grabaron con una cámara de la marca Fuji situada al fondo del aula, en el extremo izquierdo, donde se sienta también la investigadora después de que dos alumnos le cedan su sitio. Al tratarse de una clase con un gran número de alumnos, en la filmación no siempre podemos discernir qué alumnos intervienen y en ocasiones algunas partes de las intervenciones no son del todo claras para la transcripción. En algunos momentos se pierde la figura del profesor porque los alumnos sentados en la fila de delante se mueven y ocultan la imagen del docente. Otro problema con la grabación es que no es de alta calidad y no se pueden apreciar desde la distancia las expresiones, sobre todo de la cara, del profesor. En la segunda sesión colocamos, durante los primeros minutos de la clase, la cámara más cerca del profesor para obtener otro ángulo y poder captar más detalles del comportamiento no verbal del profesor. No obstante, al no poder sentarnos en ese lugar (no había silla del profesor), preferimos cambiar la cámara de lugar y permanecer al fondo de la clase para controlar el aparato.

Las dos clases se desarrollan en la misma aula de grandes dimensiones. La puerta se sitúa al lado de la pizarra, al extremo opuesto de la mesa del profesor; hay una quincena de filas de pupitres de madera bastante gastada fijados en el suelo. En cada fila hay cuatro pupitres para tres alumnos. Hay unos sesenta alumnos (algunos llegan con retraso y otros salen). A cada lado del aula hay orificios cuadrados que permiten una cierta corriente de aire.

Es destacable el ruido de fondo en el aula, por un lado procedente de la clase (coches, pitidos); y, por el otro, gritos de alumnos que están en el patio o circulando por el pasillo.

ESQUEMA DE LAS CLASES Y ACTIVIDADES

Los dos cuadros incluidos arriba nos muestran que las clases siguen exactamente las diferentes fases de una clase tal como las describe el profesor colaborador en la entrevista. Las dos sesiones respetan un esquema idéntico que gira en torno al comentario de texto, a partir del cual se establece una interacción oral entre profesor y alumnos basado en preguntas-respuesta-evaluación para ir construyendo la comprensión del texto.

Las dos clases presenciadas empiezan de la misma manera, como Barthél nos declara en la entrevista: la escritura en la pizarra de la fecha por parte de un alumno, con la consiguiente lectura después de la indicación del profesor. Si se detectan errores (como es el caso en la segunda sesión observada), el profesor llama la atención a los alumnos y dirige las preguntas para corregir los eventuales errores. Cuando el docente confirma la corrección, el alumno que sigue delante de la pizarra, pide al resto de alumnos que repitan con él, lee de nuevo palabra por palabra y espera la repetición en coro, como vemos en el siguiente fragmento:

(26/02/2013)

- 1 PB bien! | LECTURA! ((muy fuerte))
- 2 A1 por favor) | (repetid conmigo) | veintiséis de febrero de dos mil trece ((no muy fuerte))
- 3 PB correcto no?
- 4 GC sí! ((en coro))
- 5 A1 martes
- 6 GC MARTES
- 7 A1 veintiséis
- 8 GC VEINTISEIS
- 9 A1 de febrero
- 10 GC DE FEBRERO
- 11 A1 de dos mil trece
- 11 GC DE DOS MIL TRECE

A continuación el profesor realiza una breve indicación de lo que van a hacer ese día en clase que consiste en el estudio de un nuevo texto (23/04/2013) o bien la continuación del comentario textual iniciado en la clase previa como vemos en el siguiente fragmento:

(26/02/2013)

- 16 PB muy bien | ((el alumno se sienta)) vamos a (atacar) | vamos a: | tenemos una (visita) | vamos a conocer a la profesora más tarde | tenemos un texto || el texto | tenemos un texto o no?
- 17 GC sí!
- 18 PB sacadlo | ((manos a la cintura en posición de espera)) ||(:5') el texto | no lo hemos (comentado) hemos comentado el contexto ((dibuja un círculo con las manos)) | entendido? | muy bien || (3'') conocemos el contexto | y pasamos directamente al texto | vamos a RE- cordar | a RE-memorar || hemos estudiado el contexto | sin

relación con el texto | entendido? |

El docente pronuncia escasas instrucciones de las tareas que van realizar. En ocasiones anuncia una corta indicación que basta para iniciar la tarea solicitada, ya que los alumnos conocen en cada momento qué deben hacer, por lo que vemos que se trata de operaciones ritualizadas. Por ejemplo, como hemos visto en el primer fragmento, el profesor verbaliza la palabra “lectura”, acto perlocutivo que hace que el alumno inicie el ritual de lectura de la fecha, primero individualmente y luego con la repetición en coro de todo el conjunto de la clase.

Después de esta rutina, que el profesor reconoció como algo obligatorio en la cultura de aprendizaje, la clase continúa con la lectura del texto. En la primera sesión se trata de un texto ya conocido, pero aún así se realiza una lectura en voz alta, que dura 4 minutos y 29 segundos. En la segunda sesión presenciada, se inicia el estudio de un nuevo texto, razón por la cual el trabajo de lectura es mayor. En primer lugar, el profesor requiere realizar una lectura individual y silenciosa; en segundo lugar, él mismo lee el texto en voz alta con momentos de dramatización (para ayudar a la comprensión del texto, como él mismo manifiesta en la sesión); a continuación, algunos alumnos leen el documento; y, por fin, Barthél pide realizar una segunda lectura para la que asigna a alumnos diferentes. En total, se dedican 12 minutos y 51 a la lectura.

Una vez terminada esta etapa, el profesor dirige preguntas orales en torno a aspectos peritextuales, como el nombre del autor, el título, la fuente, el lugar donde ocurre la escena, etc. (llamadas en la cultura escolar la “identificación” o el “carné de identidad” como Barthél denomina en sus clases).

(23/04/2013)

7PB el padre | el padre | Mieza no? | muy bien || pero | padre Mieza | de dónde viene? | de dónde viene el documento que tenemos? | de dónde | se ha sacado el texto? || de dónde? | a ver | uno uno solo | el dedo el dedillo quién? | quién me dice | de dónde viene? | de dónde viene el documento? | el textito|| muy bien | sí

(...)

11 PB (...) (cuál es el título) del texto?

22 PB (...) pero | pero | (cuál es el contenido de este texto?) | cuál es el contenido | qué contiene el texto? | ((se mueve de un lado a otro del espacio de delante de los alumnos)) | cuál es el tema central de este texto? | o bien | qué (clase de texto es) | ((una alumna levanta la mano)) | primero | qué tipo de texto? | es un diálogo no? | es un diálogo?

(...)

26PB qué tipo de texto es? | qué clase de texto es? || sí?

28 PB (qué) narra? | el padre Mieza | en este texto? | qué relata? | qué dice? | qué cuenta!

Después de este intercambio con los alumnos, Barthél repite las informaciones recabadas y pide voluntarios para recapitular la “identificación” del texto:

(23/04/2013)

101 PB (...)|| quién puede? reconstituir | el texto | a partir de todo este cacao | que tenemos ahí | en: | en la pizarra ((se aleja de la pizarra por el lateral izquierdo y señala la pizarra)) || a partir de este desorden | quién puede reconstituir el tema del texto | o bien quién puede crear | el carné de identidad | del texto | a partir del | de la pizarra | quién puede hablar de | de todo el texto | a partir de todo lo que tenemos aquí | en la | pizarra ((algunas manos levantadas)) || un punto | a la nota del trimestre | ((rumores en la clase y muchas manos levantadas)) | muy bien | muy bien ((señala a algunos alumnos))

En segundo lugar, en las dos sesiones, sin transición explícita, pasa rápidamente a la siguiente fase de comentario en “profundidad” del documento, como nos señala en sus declaraciones verbales. El profesor dirige la interacción oral con los alumnos asignados a base de preguntas de comprensión sobre el texto, lo que constituye la parte central de la sesión de clase y que ocupa la mayor parte del tiempo (26 minutos y 20 segundos en la primera clase y 16 minutos en la segunda), en coherencia con lo expresado en la entrevista. El docente formula diferentes preguntas para ir guiando y construyendo la comprensión del texto, mediante el andamiaje de las preguntas didácticas.

En la primera sesión basada en el texto titulado “No vivimos: morimos” de Azorín, las preguntas giran en torno al problema del latifundismo. En primer lugar, el profesor interroga a los alumnos sobre la situación de Andalucía en España y después sobre la definición de latifundismo, concepto que parecen ya conocer, por lo que se trata de un sondeo de conocimientos previos. A continuación, a partir del texto, señala el problema de los campesinos que pagan un precio injusto por el arrendamiento de las tierras, razón por la cual los personajes del texto expresan su descontento. Ante tal situación, las autoridades no intentan solucionar el problema, sino que “sacan los cañones” contra los que se reúnen. El profesor plantea a los alumnos qué viene después de eso, e indican que es la guerra, como se expresa en el texto, con lo que el profesor hace referencia a la guerra civil española. A partir de estas ideas el profesor establece un

paralelismo con la realidad de Gabón y evoca la manifestación organizada el día anterior en la universidad Omar Bongo de Libreville.

Del mismo modo, en la segunda sesión observamos de nuevo una gran carga ideológica en la dirección de las preguntas del comentario de texto que realiza Barthél. El fragmento habla de un mendigo que pide limosna utilizando a su hijo de un año que droga para que parezca enfermo. Barthél plantea a los alumnos quién tiene la culpa de este problema; y, a continuación acusa al gobierno de no crear suficiente empleo para las personas que tienen que recurrir a la caridad.

Otra actividad destacable que hemos presenciado en la segunda sesión es la escenificación improvisada del texto organizada por el profesor. Barthél llama a unos alumnos con unas características concretas de la clase (un alumno alto para representar al padre; una alumna muy bajita para representar al hijo del que se habla en el texto; y, dos alumnos más para hacer de peatones) para representar la escena que se relata en el texto. Estos repiten las palabras que pronuncian los correspondientes personajes delante de toda la clase con la ayuda del profesor.

Por otro lado, en la segunda sesión se realiza un trabajo gramatical de forma explícita a partir de una frase seleccionada del texto. El colaborador pide a los alumnos que subrayen la frase “Miren al niño” y después les solicita oralmente que la transformen al imperativo negativo; y, a continuación, les pide cambiar el usted al “tú”. Se trata de un ejercicio similar al que figura en el examen de final de secundaria (el *BAC*).

Durante las sesiones observadas no se realizan otras actividades. No se establecen interacciones entre iguales, ni hay trabajo en grupo. No asistimos a ejercicios, a prácticas controladas o prácticas libres. Por lo tanto, no se observa una variedad de actividades ni en el tipo de interacciones y las clases se desarrollan siguiendo un patrón idéntico que es ejecutado con una rutina internalizada por los alumnos.

La destreza que predomina es la expresión oral, a la que otorga mayor importancia también en la entrevista, mientras que no se practica en ningún momento la escritura (los alumnos no escriben ni toman notas en ninguna de las sesiones). Con la abundancia de interacción oral vemos su deseo de desarrollar esta destreza, como objetivo esencial de la enseñanza. No obstante, en la entrevista enuncia en dos ocasiones que la misión principal de la enseñanza del español es la comunicación. Así, vemos una confusión entre lo oral y la comunicación: la clase se apoya en lo oral, lo que constituye el objetivo primordial, sin crear situaciones de comunicación susceptibles de darse en contextos reales de comunicación con las características de una conversación ordinaria. Consideramos que la formulación de frases sobre el texto oralmente por parte de los alumnos que parafrasean el texto no supone una tarea comunicativa que podríamos realizar fuera de un contexto escolar. Este tipo de interacciones no constituyen procesos comunicativos con una negociación del significado ni un vacío de información entre los interlocutores. El sujeto mismo deja entrever en sus palabras durante la entrevista una cierta conciencia de las limitaciones del estudio de texto, al reconocer que no se realizan este tipo de acciones fuera de la escuela. Así, se trata de uno de los pocos *hotspot* detectados entre las creencias expresadas en la entrevista y su práctica docente.

INTERACCIÓN Y TURNOS DE HABLA

La revisión de las sesiones nos demuestra que lo que caracteriza las clases de Barthél es la abundancia de interacción entre profesor y alumnos. Las sesiones observadas gozan de una participación permanente de los alumnos gestionada por el docente, que anima y dinamiza la clase requiriendo a los alumnos contestar cuestiones a propósito del documento estudiado, sobre todo, de preguntas de comprensión del documento o bien centrados en aspectos lingüísticos. También destaca la formulación de preguntas para reclamar la atención de los alumnos con gestos vehementes, cambios de tono de voz, exclamaciones, que son de tipo didácticas y que tienen el objetivo de que los alumnos sigan la clase, pero que no solicitan respuestas abiertas con información no conocida. Destaca en las interacciones la voz potente del docente, con la que lanza preguntas que repite constantemente con entonaciones enfáticas y energéticas y que imprimen un ritmo acelerado a sus clases.

Las explicaciones del profesor no se alargan y siempre intenta mantener la atención de los alumnos formulando nuevas preguntas que va repitiendo hasta que los alumnos enuncian la respuesta esperada. A partir de las preguntas que el profesor repite de forma parcial o total, se organiza el trabajo cooperativo de reformulaciones orales, como vemos en el siguiente fragmento:

(26/02/2013)

74 PB dónde está? | en la región | de? | Andalucía | no? | muy bien | quién puede situar | Andalucía? | | en España | | norte este oeste | dónde está? | muy bien! | muy bien! | veinte puntos! | (todavía no eh?) | (veinte puntos) | sigue así ((señala a un alumno)) | bien | (entonces) | dónde está? | en?

75 A14 (xxx)

76 P =está? | al sur de Madrid? ((algunos alumnos levantan la mano)) | está | o sea que | Wolem Ntem ? | está al sur de Libreville? ((risas de los alumnos)) | dónde está? | dónde está? | dónde está? | dónde está Andalucía? | dime amorcillo | muy bien |

77A15 (xxx)

El profesor no proporciona las respuestas que él espera directamente, sino que fomenta que los mismos alumnos encuentren la respuesta. Normalmente refuerza las contestaciones correctas repitiéndolas y reconduce las erróneas a otro alumno para que ellos mismos proporcionen la respuesta esperada.

Para ayudar a los alumnos a proporcionar la contestación que él espera y mantener el ritmo rápido de la clase, el profesor propone posibilidades de réplicas erróneas para que los alumnos nieguen y encuentren la buena respuesta:

- 22PB (...) qué tipo de texto? | es un diálogo no? | es un diálogo?
- 23 GC no!
- 24PB es un poema no?
- 25GC no
- 26PB qué tipo de texto es? | qué clase de texto es? || sí? ((algunos estudiantes levantan la mano)) |
- 27A4 (es una narración) ((muy flojo))
- 28PB es una | narración | no? | muy bien | es una | narración || el texto es una | narración | muy bien

(23/04/2013)

- 32PB dice qué? | qué dice? | dice que | su (amor) ha muerto?
- 33GC no
- 34PB dice que (Gabón) ha perdido la copa?
- 35GC no
- 36PB qué dice? | el padre Mieza |

Es también destacable como Barthél intenta mantener la atención del número elevado de alumnos en la clase, con numerosas preguntas de respuesta en coro que esperan una respuesta cerrada de toda la clase (sí o no). Ello contribuye asimismo a crear expectativas en los alumnos y a comprobar si los estudiantes siguen la clase:

- 18 PB (...) entendido? |
- 19 GC sí ((flojo))
- (...)
- 20 GC sí
- (...)
- 30 PB bien perfecta lectura no?
- 31 GC sí!!

(...)

35 PB perfectísimo no?

36 GC sí

(...)

66 PB he dicho | se pasa?

67 GC no! | pasa |

Los alumnos construyen las respuestas a partir de lo expresado en el texto. Suelen formar frases enteras que retoman parte de la pregunta. La enunciación de las oraciones es interrumpida por el profesor para repetir lo pronunciado y confirmar la corrección, sobre todo cuando los alumnos tienen más dificultades para expresarse. Comprobamos, así, que las intervenciones de los estudiantes suelen articular palabra por palabra y esperan la validación del profesor.

(23/04/2013)

11A3 el título del texto

12PB el textO!:!

13A3 el título del texto

14PB el título del texto | es | muy bien |

15A3 mi hi-jo |

16PB mi hi-jo

17A3 instrumento |

18PB mi hijo || instrumento |

19A3 de mendicidad |

20PB instrumento de: |

21A3 de mendicidad

(23/04/2013)

- 64 A8* hay un padre
- 65 PB un padre no? | un papá no? | sí | muy bien |
- 66 A8* un padre que |
- 67 PB un padre que | muy bien |
- 68A8* que (utiliza)
- 69 PB que u-tili-za!
- 70A8* que utiliza | a su hijo
- 71PB a su hijo | un padre | con un | hijo | un padre | que utiliza | a su | hijo | no? | sí?
- 72A8* (para) para ejercer la mendicidad
- 73 PB para? || ejercer | para | utilizar | o sea que | para | mendigar | (para obtener algo) | (mendigando)
- 74 GC sí

Los alumnos intervienen parafraseando el texto, aunque el profesor solicita que usen sus propias palabras y recrimina a los alumnos que efectúan una lectura del texto:

(23/04/2013)

- 63 PB hay un padre que (drogaba) | pero eso es lectura! | eso es una re- | relectura | del texto | ((corre de un lado al otro)) | (xxx) tus propias palabras ((cierra el puño)) | eso es una copia | sí | ((nombra a un alumno)) | hay un padre o bien una madre? |

Las preguntas se suceden de forma rápida, lo que hace que las intervenciones del profesor no sean excesivamente largas, de ahí que el número de intervenciones sea muy numeroso a lo largo de una sesión de clase. La intervenciones con comentarios, explicaciones del profesor son escasas y corresponden a recapitulaciones de las contribuciones de los alumnos sobre el texto. En consecuencia, los intercambios entre el profesor y los alumnos son constantes a lo largo de una sesión de clase.

Pese a la destacable participación de los alumnos, el profesor detenta la mayoría de turnos de palabra; y, en consecuencia, podemos considerarlo como el protagonista de la clase, como veremos más abajo. Los alumnos se limitan a responder a los requerimientos del profesor, quien controla el turno de palabra, lo abre, lo asigna y lo cierra. En consecuencia, el docente ejerce un control total de la interacción, que gestiona a la perfección, ya que los alumnos han

ritualizado el proceso de toma de palabra y de interacción que se lleva a cabo.

En cuanto a los turnos de palabra, el profesor designa (con lenguaje verbal o no verbal) la persona que va a participar. En ocasiones señala con la mano o con un gesto al alumno designado, pero no se puede apreciar en todos los momentos dado la posición estática de la cámara y al ser un grupo tan numeroso (no siempre podemos ver con claridad al profesor o bien queda oculto detrás de un alumno y en otros momentos no vemos al alumno que participa). Es muy frecuente que el docente seleccione a los estudiantes mediante su nombre o bien con apelativos cariñosos (“mi amorcillo”, “mi amor”, “mi tesoro”), sobre todo dirigidos a las chicas. Un apelativo frecuente para los alumnos es “mi niño”.

(26/02/2013)

76 P (...) | dime amorcillo | muy bien |

El profesor colaborador se esfuerza por hacer participar al máximo de personas (aunque no podemos determinar qué alumnos de la clase participan dado los efectivos pletóricos y el tipo de grabación y a las limitaciones de esta investigación), así como apreciamos que intenta alternar entre alumnos y alumnas. En varias ocasiones pide a un chico que participe si en la intervención anterior ha participado una alumna; y, al revés.

(26/02/2013)

37 PB ahora un chico | a ver | un chico | que nos haga reír | un chico para leer no? | para leer o hacernos reír no? | para leer | a ver | (Oloumi) | idiota | vamos | lee ((risas de la clase)) | ai ai ai | ai ai ai | ai ai ai ((se lleva las manos a la cabeza y sonríe))

En cuanto a las respuestas al unísono, se hacen de forma regulada. Los rituales de participación y de asignación de turnos de habla hacen que los alumnos sepan cuando se solicita la respuesta grupal o no, de modo que no se presencian momentos de confusión. En pocas ocasiones varios alumnos participan sin asignación solapándose, ya que conocen implícitamente que está permitido, o incluso valorado, por el profesor, como vemos después de la lectura de la fecha:

12 A2 bien!

13 A3 muy bien!

- 14 A4 correcto!
- 14 A5 bien!
- 15 A6 perfecto! ((algunos alumnos gritan a la vez))

Por lo tanto, en vistas de la alta participación de los alumnos e interpelación del docente, podemos afirmar que se trata de un tipo de clase dinámica y rápida. Las sesiones observadas se basan en la promoción del intercambio oral entre profesor y alumnos, controlada por el docente, que ha instalado unos hábitos escolares que fluyen sin ningún esfuerzo y con una asignación de turnos de palabras ordenado.

ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS Y RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR Y LOS ALUMNOS

El profesor dirige la interacción, proporciona las respuestas correctas y tiene una gran presencia por su personalidad desbordante. Sus intervenciones son vehementes, enfáticas, se mueve constantemente y procura mantener la atención de los alumnos ya sea con la voz (pronunciación enfática), con el cuerpo (gestos y movimientos muy explícitos) o bien con bromas que divierten a los alumnos. El profesor tiene una potente voz que explota para llamar la atención de los alumnos. Asimismo es muy activo en sus movimientos y gestos. Por estas razones, además de la falta de otro tipo de actividades centradas en los alumnos, podemos colegir que Barthél es el gran protagonista que domina el desarrollo de la clase. Pese a que las intervenciones del profesor son breves y da la palabra constantemente a los estudiantes, podemos afirmar que se trata de clases bastante centradas en el profesor.

No obstante, el docente cede la palabra constantemente a los estudiantes y fomenta la participación, por lo que estos constituyen también un pilar importante de la construcción de la clase. En coherencia con las palabras enunciadas durante la entrevista, el profesor aprecia la participación del alumno que es capaz de expresarse sin vergüenza y que interpela al profesor. Como lo desea Barthél, los alumnos responden activamente a los requerimientos del docente (las manos levantadas son siempre numerosas), y el profesor fomenta una interacción dinámica.

Sin embargo, tal participación se ciñe a las preguntas formuladas por el profesor en torno al texto, que los alumnos responden basándose en lo escrito. No hay momentos en que se expresen libremente, no existe negociación de tareas ni se da la oportunidad de hacer aportaciones personales, o al menos no lo hemos presenciado.

Por otro lado, como nos declara en la entrevista, Barthél selecciona los textos y orienta su enseñanza hacia la reflexión de los alumnos. Como hemos visto en las dos sesiones, la temática del fragmento textual estudiado se relaciona con la realidad vivida por los alumnos en

Gabón y esconde una denuncia a la actuación del gobierno. El profesor guía la lectura hacia la sensibilización de los problemas políticos en Gabón a partir de los temas evocados en los textos de la literatura española. Por consiguiente, el docente intenta despertar conciencias, por lo que no se trata de una mera transmisión de conocimientos que el profesor quiere transferir a sus alumnos, tal como argumenta en la entrevista. No obstante, se trata de una interpretación cerrada que el mismo profesor propicia, pero sin alentar la interpretación personal de los alumnos. Los alumnos no expresan sus opiniones personales.

En las dos sesiones, hemos sido testigos de un buen ambiente de clase, distendido, fomentado por la relación que establece el profesor con sus alumnos como “amiguete”, tal como expresa en la entrevista. Las notas de humor son frecuentes: por ejemplo, se refiere a los alumnos con apelativos como *maboule*, en francés o “idiota” en tono humorístico; en una ocasión presenciamos el ademán de propinar una bofetada para gastar una broma. También hay numerosas muestras de afecto: llama con apelativos cariñosos a los alumnos. Solamente en una ocasión dice “el dedillo”, para indicar a los alumnos que levanten la mano para respetar los turnos de habla. Los mismos alumnos me confesaron al final de la clase que tenían mucha suerte de tener un profesor como Barthél. Con ello se evidencia un alto grado de informalidad y de familiaridad en la relación entre el profesor y los alumnos.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y DE LA COMUNICACIÓN

En las dos sesiones observadas solo asistimos a una actividad específica de gramática bastante breve (23/04/2013). El ejercicio se realiza oralmente y consiste en la selección de una frase en que se aísla una partícula verbal, sobre la que se solicita realizar cambios sintácticos. Con este ejercicio se ejercita un aspecto sintáctico, pero no se lleva a cabo un trabajo inductivo, ni se trata de un contexto de comunicación con un vacío de información. En otra ocasión, fomenta el uso del subjuntivo en la construcción de una frase para proporcionar la respuesta a su pregunta. No somos testigos de explicaciones de gramática, y las correcciones se proporciona inmediatamente sin hacer comentarios. Tampoco emplea terminología metalingüística.

En cuanto al vocabulario, no observamos un trabajo explícito de las unidades léxicas, lo que es también congruente con lo declarado. Después de la lectura no se resuelven dudas de vocabulario ni comprueba la comprensión de las palabras nuevas. Recurre eventualmente a la traducción para proporcionar el significado de algunas palabras. Hay pocas explicaciones del significado de palabras. En una ocasión introduce una palabra nueva (“portavoz”).

En las interacciones, como hemos visto, se fomenta la repetición de frases del texto, siguiendo los patrones habituales en la cultura académica de Gabón. Las intervenciones de los alumnos se basan en el parafraseo del texto para responder a las preguntas formuladas por el profesor, que rechaza las respuestas en forma de monosílabos.

Con todo lo visto, no podemos colegir que el informante posea una visión compleja de la lengua, como ya hemos señalado en el análisis de la entrevista. El trabajo de la gramática y el

vocabulario se realiza aislando elementos, de forma congruente con lo declarado en la entrevista, con lo que observamos un trabajo orientado a las formas y poco orientado al significado.

CORRECCIÓN Y TRATAMIENTO DEL ERROR

El docente corrige de forma inmediata todos los errores que cometen los alumnos. No deja pasar ninguna incorrección de pronunciación o de gramática. En la lectura es frecuente que el docente interrumpa a los alumnos para reparar los errores de pronunciación, en una entonación interrogativa o exclamativa para que el aprendiz se autocorrija:

(26/02/2013)

25 A7 en Lebrija | ha dicho Manolo

26 PB a::::!!!

27 A7 ha dicho Manolo

(...)

49 A10 cuando | solicitamos | un permiso | para comprar | un reunión

50 PB un?

51A10 una reunión

(...)

53 A10 cuarenta o cincuenta | guardias | civiles | (nos enseñan)|

54 PB NOS NOS NOS

55 A10 nos (enseñan)

56 PB no no

57 A10 nos (xxx)

58 PB no? ((algunos alumnos hablan))

59 A10 nos (xxx)

60 PB ah! muy bien!

En ocasiones puede increpar al alumno que ha retomado incorrectamente la frase que acaba de articular el profesor:

(26/02/2013)

- 64 PB dónde pasa? | (perdón) | tesoro
65 A11 (la acción) se pasa
66 PB he dicho | se pasa?
67 GC no! | pasa |
68 PB la acción pasa | no | (idiota) | muy bien | dónde? | en América no?

(23/04/2013)

- 76 A9 la escena se pasa
77 PB (*est-ce j'ai dit*) la escena se pasa aquí? ((rumores de los alumnos)) | (*maboule*) | ((se acerca al alumno y hace el gesto de darle una bofetada)) | ya he dicho | la escena se pasa o pasa |

En consecuencia, abundan las autocorrecciones a partir de la alerta del profesor; o bien redirige la corrección al resto de la clase (heterocorrección). Únicamente en una ocasión corrige el error directamente sin hacer notar la falta:

(23/04/2013)

- 66 PB he dicho | se pasa?
67 GC no! | pasa |
68 PB la acción pasa | no | (idiota) | muy bien | dónde? | en América no?
69 A12 en España
(...)
105 A16 la escena pasa | a Granada
106 PB EN!

En estos dos ejemplos se emplea una expresión “pasa en” que no sería correcta en español, sino que debería usarse “tiene lugar en...” o similares.

ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD

Como hemos visto en la entrevista, Barthél otorga una importancia capital a la cultura y la considera como un objetivo esencial del aprendizaje de una lengua extranjera. En las clases presenciadas no se realizan actividades específicas de cultura. Tampoco realiza explicaciones sobre elementos socioculturales.

No obstante, es interesante la utilización del profesor de los textos estudiados para llevar a cabo una reflexión sobre la situación en Gabón, con lo que crea un paralelismo entre la cultura española (sobre todo correspondiente a realidades del pasado) y la realidad gabonesa. El texto le sirve para ejercer una crítica (implícita) sobre algunas problemáticas del país, como el desarrollo insuficiente de la agricultura o la falta de trabajo para los jóvenes. Eso sería coherente también con la misión de hacer reflexionar y concienciar al alumno, una de las responsabilidades del profesor, según las palabras del informante. No podemos determinar cómo relaciona la cultura y la lengua a partir de las sesiones observadas.

PUNTOS CRÍTICOS

Con todo lo visto, se desprende un alto grado de congruencia entre lo declarado y la práctica docente. El punto más ambiguo se sitúa en el concepto de comunicación, como hemos visto en el análisis de la entrevista. El sujeto declara que el objetivo esencial de su enseñanza es la comunicación, pero no deja claro cómo lo realiza. En las observaciones hemos comprobado que la clase es exclusivamente oral, no se incluyen producciones escritas. De ahí que podamos colegir que el profesor confunde lo oral con lo comunicativo, inexactitud bastante frecuente entre los profesores. Es interesante que el profesor reconozca fugazmente los límites del comentario de texto, al observar que es un ejercicio que no se realiza en la “carretera”, es decir, en una situación de comunicación o una conversación espontánea.

5.2.2.- Análisis de las sesiones de clase de la profesora Raïssa

A continuación analizamos las dos sesiones observadas de la profesora Raïssa que se realizaron el mes de abril de 2013 durante sus prácticas que se insertan en su formación continua. En primer lugar incluimos dos tablas con el esquema de dichas sesiones que serán descritas y analizadas más profundamente en los subapartados siguientes.

ESQUEMA DE LA PRIMERA SESIÓN (24/04/2013)

TIEMPO	SEGM ENTO	ACTIVIDAD	ACCIONES	PARTICI PANTES
0'6''-38''	1	Inicio de la clase	Saluda la clase, anuncia la presencia de la investigadora; breve intervención del tutor que indica que la investigadora es una profesora española. La profesora colaboradora instala el material con la ayuda del tutor. Pregunta a los alumnos si tienen el documento que les enseña; a continuación reparte las fotocopias. Mientras, una alumna escribe la fecha en la pizarra. La docente explica que en la fotocopia figura un mapa de América que necesitarán para responder una pregunta del otro documento.	PR;TR;IN
6'39"-7:43"	2	Fecha	La docente pregunta si la fecha es correcta. Anima a un alumno a que corrija el error. Otro alumno detecta el problema en el acento. La misma profesora rectifica en la pizarra.	PR;A1;A2
7'44"-10'10"	3	Anuncio de la clase. Interacción sobre el título	La profesora explica que van a realizar la actividad que no pudieron hacer el día anterior por falta de material. Pregunta a los alumnos cómo se llama el título del documento ("El nuevo mundo"). Inquiere a los alumnos sobre su significado.	PR;AA
10'11"-13'05"	4	Anuncio de la actividad de audio	Anuncia la actividad de ese día: escucha de un documento audio sobre civilizaciones precolombinas. Pide tomar una hoja en blanco para tomar notas y cerrar los cuadernos. Circula por la clase para verificar que los alumnos cierran los cuadernos. Escribe en la pizarra. Anuncia que van a empezar la escucha y pregunta si están listos.	PR
13'06-17'23"	5	Escucha del documento audio	Se inicia la audición, pero el sonido es muy bajo. Interrumpe el audio e intentan solucionar el problema con el tutor.	CO
INTERR UPCIÓN			Como los problemas técnicos se alargan la investigadora interrumpe el video.	
0'6"43"	6	Escucha del documento audio	Se inicia la audición de nuevo; la profesora mantiene el altavoz en una mano. Se realiza la audición de todo el documento sin pausas.	CO
6'44"-9'10	7	Indicaciones de la profesora	Explica que han realizado la primera audición, que van a escuchar la primera parte de nuevo y que tendrán que contestar las preguntas de la primera parte de la ficha de respuestas.	PR
9'11-10'25"	8	Segunda escucha de la primera parte	La profesora se pasea con el ordenador en una mano y con el altavoz en la otra.	CO
10'26"-24'10"	9	Respuesta primeras preguntas de comprensión	Se establece una interacción para contestar las dos primeras preguntas. Despues señala que va a apuntarlo en la pizarra (12'-13'08") y pasan a la segunda pregunta de localización con la ayuda del mapa. Se realiza una interacción oral para contestar a la pregunta (13'08-18'40"). Apunta la respuesta en la pizarra (18'41"-22'20"). A continuación señala que van a indicar a qué número corresponde en el mapa.	PR;AA
24'11-27'09"	10	Segunda escucha de la parte sobre los incas	Explica que van a escuchar de nuevo la segunda parte del audio. Manipula el ordenador y empieza la audición (25'06"). Sostiene el altavoz en una mano y el ordenador en el otro y se pasea por el aula.	PR
27'10-43'50"	11	Interacción para contestar a las	La profesora da algunas indicaciones de lo que tienen que contestar. Se abre la interacción para responder las preguntas sobre los incas. Anima a los alumnos a participar, pero ante las dificultades la	PR;AA

		preguntas sobre los incas	profesora propone volver a escuchar el audio para constar la primera pregunta (.30'19"-30'38"). Se sigue con la interacción para responder el resto de preguntas. Ante las dificultades de comprender "desconocían" y "dominaban" cuestiona a los alumnos sobre el imperfecto en las tres conjugaciones. Se suceden las preguntas para contestar el resto de ítems.	
43'51"-55'40	12	Copia de las respuestas en la pizarra	La profesora pregunta si copian las respuestas de esta parte de preguntas en la pizarra. Decide escribir las respuestas en la pizarra además del léxico y el apunte gramatical. Les deja tiempo para copiarlo; indica que va a borrar la parte de arriba para escribir las siguientes respuestas.	PR
55'41"-58'01"	13	Escucha de la siguiente parte del audio (Los Maya)	Se pasea con el ordenador y el altavoz en la mano.	CO
58'02"-69'15"	14	Interacción para contestar las preguntas sobre los maya	Se establece una interacción para responder a las preguntas. Ante las dificultades de comprensión repite la audición de una parte del audio (61'03"-62'). Después de contestar la primera y la segunda pregunta, la profesora escribe en la pizarra. A continuación pasan a la tercera pregunta y después se repite la operación de escritura en la pizarra. Después de la cuarta pregunta escribe de nuevo en la pizarra. Y lo mismo ocurre para la quinta pregunta. Después, pregunta si han copiado la pizarra y anuncia la escucha de la parte sobre los aztecas.	PR, AA
69'16"-72'06"	15	Audición sobre la parte de los aztecas	La profesora se pasea con el ordenador en una mano y con el altavoz en la otra.	CO
72'07"-74'05"	16	Interacción para contestar las preguntas de comprensión en torno a los aztecas	Contestan la primera pregunta; y, a continuación la profesora anuncia que van a parar ahí y que van a continuar el próximo día. Indica que van a proseguir con la recapitulación de la clase.	PR;AA
74'06"-81'12"	19	Recapitulación	La profesora pide que cierren los cuadernos; comprueba que lo han guardado todos e invita a los alumnos a exponer lo que han "retenido" en esta sesión. Bastantes alumnos intervienen y retoman algunas informaciones sobre las que han tratado en la sesión en forma de frases.	PR;AA

Tabla 5.3 Esquema de la primera sesión de Raïssa

ESQUEMA DE LA SEGUNDA SESIÓN OBSERVADA (25/04/2013)

TIEMPO	SEGM ENTO	ACTIVIDAD	ACCIONES	PARTICI PANTES
0-1'28	1	Inicio de la clase	Esta parte no pudo ser filmada en su totalidad por problemas técnicos. Con la presencia de la investigadora y con la confirmación de nuestra colaboradora podemos afirmar que el inicio de la clase se desarrolló de la siguiente manera: después de los saludos, un alumno escribe la fecha en la pizarra y mientras tanto se corriguen algunas preguntas sobre el texto que la profesora les había dado a los alumnos como deberes.	PR; AA
1'29"- 10'35"	2	Repaso	La profesora indica que van a hacer el repaso de la clase anterior y pide cerrar los cuadernos. Circula por la clase para comprobar que los han cerrado. Inician un intercambio sobre el texto que han empezado a estudiar el día anterior. Insiste en que guarden los cuadernos y los libros. Sigue con la interacción sobre el texto con la intervención de algunos alumnos.	PR; AA
10'35"- 12'06"	3	Anuncio de la clase	Indica que van a continuar el estudio del documento escrito y que van a comentar de la línea 5 a la 13. Anuncia que al final de la clase deberán ser capaces de citar las consecuencias de la guerra.	PR
12'07"- 12'42"	4	Lectura de la profesora	La profesora lee el fragmento que va a ser objeto de estudio.	PR
12'43- 30'30"	5	Comentario del fragmento junto a explicaciones sobre el vocabulario y la gramática	Dirige una primera pregunta; los alumnos levantan muy tímidamente la mano. La profesora interroga a los alumnos sobre la palabra "se bromeaba" (14'01"-15'30) y a continuación escribe la palabra en la parte izquierda de la pizarra. Después pregunta sobre la palabra "cumpleaños" (16'45"-19'25"); los alumnos tienen dificultades para proporcionar un sinónimo en español, como la profesora solicita, por lo que promete un punto en la media. Después lo apunta en la pizarra. A continuación (19'50") lanza la segunda pregunta del comentario; y, mientras deja un momento para que reflexionen, escribe en la parte derecha de la pizarra. Hace una pregunta en relación con la respuesta de un alumno (21'40") y seguidamente formula la tercera pregunta. Un alumno responde correctamente. La profesora inquiere sobre una palabra de la frase pronunciada por el alumno ("un montón" que está en el texto), a partir de lo cual solicita proporcionar sinónimos (22'18"-24'20"). Después lo escribe en la pizarra. A continuación la profesora hace una cuarta pregunta (24'37"-26'07"). Para concluir esta parte la profesora realiza la última pregunta sobre las consecuencias de comer alimentos podridos. Los alumnos participan. La docente pregunta cómo se dice "vomir" en español.	PR, AA
30'31"- 34'41"	6	Trabajo sobre una estructura gramatical	Sin transición, se refiere a la estructura "muy lucida" y pregunta a los alumnos qué tipo de estructura es. Da explicaciones sobre el superlativo y anima a los alumnos a dar ejemplos con "muy+adjetivo" o bien "adjetivo+ísmo".	PR, AA

34'42"-37'13"	7	Recapitulación	La profesora dice a los alumnos que van a recapitular antes de escribir en la pizarra (ella misma indica que cambian hoy de estrategia). Los alumnos intervienen para dar informaciones evocadas durante la clase.	PR, AA
37'14"-45'25"	8	La profesora escribe en la pizarra	Indica que va a resumir lo que acaban de decir los alumnos y que va a escribirlo en la pizarra. Los alumnos al principio leen lo que está escrito en la pizarra sin escribir. Un alumno interviene para señalar que una palabra no está clara. La profesora les dice que pueden copiar (39'55"). El inspector y el tutor salen del aula y unos instantes después llaman a la profesora (45'25"). Después el inspector va a hablar con la investigadora. INTERRUPCIÓN DEL VIDEO	PR, AA
	9	Cierre	(NUEVO VIDEO) La profesora da algunas indicaciones sobre la participación de los alumnos y da la palabra a la investigadora para hablar con los alumnos.	PR

Tabla 5.4 Esquema de la segunda sesión de Raïssa

DESCRIPCIÓN Y CONTEXTO DE LAS SESIONES OBSERVADAS

Durante el período de recolección de los datos de campo, la profesora colaboradora se encuentra en periodo de prácticas para finalizar su formación permanente como profesora funcionaria. La docente realizó un concurso interno para formarse durante dos años en la Escuela Normal Superior y obtener el diploma de CAPES que le permite impartir clases en el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Al final del segundo año de formación, se realizan unas prácticas con el acompañamiento de un tutor. Raïssa realizó tales prácticas en el instituto Léon Mba. Algunas de las clases son observadas tanto por personal de la ENS como por un inspector del Instituto Nacional Pedagógico.

El instituto Léon Mba es una centro escolar que incluye tanto el primer ciclo como el segundo ciclo de la educación secundaria. Es un instituto de bastante prestigio con un elevado número de alumnos. Pese a ello, las clases están menos saturadas que en otros lugares y encontramos una media de 30 alumnos por clase. En este centro conviven alumnos de todas las procedencias sociales.

A pesar de que Raïssa está inmersa en el periodo de formación para impartir clases en el segundo ciclo de secundaria, la primera sesión corresponde a un nivel *troisième*, es decir, el último año de *collège* y por tanto del primer ciclo. Se trata del segundo año en que se imparte el español. Hay 35 alumnos en clase. La sesión empezó a las 11:30h y se prolongó hasta las 13:30.

Al día siguiente asistimos a una clase de *terminale*, es decir, el último curso del segundo ciclo

de secundaria. Se trata de una clase no muy numerosa (13 alumnos), algo no del todo inaudito en los cursos superiores en el sistema escolar de Gabón, a causa del frecuente fracaso escolar y muchos repetidores. Esta sesión empezó a las 7:30 de la mañana y acabó una hora más tarde aproximadamente. La grabación de la que disponemos empezó unos minutos después del inicio de la clase a causa de problemas técnicos; y fue interrumpida cuando la profesora colaboradora dio la palabra a la investigadora para charlar con los alumnos.

ESQUEMAS DE LAS CLASES Y ACTIVIDADES

A pesar de que las dos sesiones observadas corresponden a niveles y temáticas distintas y se emplean materiales didácticos diferentes, las dos clases tienen bastantes puntos en común en cuanto a la estructura y en cuanto a las actividades e interacciones que se llevan a cabo.

Las dos clases presenciadas empiezan con los saludos reglamentarios y con la escritura de la fecha de rigor. En la primera observación, un alumno escribe la fecha en la pizarra, la subraya y la profesora pregunta a la clase si hay errores. Los alumnos señalan que no hay acento en la palabra mil y la misma profesora lo corrige. En la segunda clase, no disponemos de la grabación de los primeros minutos; aún así fuimos testigos del mismo ritual, con la añadidura de la corrección de los deberes mientras un alumno escribía la fecha en la pizarra. Los deberes consistían en preguntas de “anticipación” (como las denominó la docente) sobre el texto, que se corrigen de forma oral en una interacción entre alumnos y profesora, dirigida por esta.

La primera sesión se centra en el estudio de un documento audio sobre las civilizaciones precolombinas. Los alumnos reciben una ficha con una serie de preguntas de comprensión oral. En primer lugar, los aprendices escuchan una vez todo el audio que dura unos 6 minutos; y después escuchan por fragmentos varias veces más. Tras cada escucha se establece una interacción oral entre la profesora y los alumnos para contestar a las preguntas que se plantean en la fotocopia. Estas son de varios tipos: seleccionar entre varios ítems; completar con una frase; ordenar elementos en dos columnas, etc. La profesora se alarga en las consignas y explicaciones en torno a la manera en que se deben contestar las preguntas:

(24/04/2013)

1 PR ahora | podemos no? | contestar | las preguntas | a propósito de los | incas || mirad bien | hay preguntas | tenemos | eh | respuestas | tenemos que elegir | una respuesta | hay también preguntas | donde no hay respuestas | pero con lo que habéis oído ((habla más lentamente y se lleva la mano a la oreja)) | tenéis también | que contestar | y este cuadro | tenemos una parte | en lo | que he- he | hacían los maya | y lo que NO | hacían | lo que dominaban | y lo que NO dominaban | tenéis | que llenar aquí ((señala la fotocopia que tiene en la mano desde el principio de las explicaciones)) | lo que no conocían los maya | y aquí | lo que | dominaban | entendemos? | sí? || bien ((mirando las hojas)) | vamos! || a ver | tenemos una pregunta aquí | de qué región son | originarios ((vocalizando)) los

incas? || de qué región | son | originarios | los | incas || ((nadie levanta la mano)) lo tenemos al principio | de la: | de la | actividad | de qué región? | qué habéis oído? | qué habéis entendido? ((se oye la sirena fuera)) | hay que proponer | si no está bien | vamos a (avanzar) corrigiendo || de qué región? | ((nombra a un alumno)) | sí | tenemos un dedo ((se acerca hacia donde está la alumna)) | vamos! | (chica)

Los alumnos intervienen para responder a las preguntas formuladas por la profesora, y se establece el mencionado diálogo didáctico. Después de contestar oralmente a las preguntas, la profesora escribe las respuestas en la pizarra, en el panel central.

Mientras se responden a las cuestiones de comprensión oral, la profesora interroga sobre el vocabulario que va apareciendo. Después de enunciar el significado, Raïssa anota las palabras nuevas en la parte izquierda de la pizarra. La parte derecha se reserva a los aspectos gramaticales, que en esta sesión versan sobre la formación del pretérito imperfecto.

Por otro lado, la segunda sesión, después del ritual de apertura de la clase y la corrección de deberes que ya hemos señalado, se realiza la etapa del “repaso”, un momento al que la docente otorga una gran importancia, según nos comentó durante la entrevista, pero que no realiza en la otra sesión presenciada. La profesora anuncia que van a realizar una revisión de la sesión anterior e insiste en cerrar los cuadernos:

(25/04/2013)

1 PR ahora pasamos al repaso | de la clase | de ayer | mm | cerrad los cuadernos | (xxx) hay que corregirlos eh? ||((circula por el lateral izquierdo del aula; habla a un alumno)) | sobre la parte del apunte gramatical | de ayer | ((no vemos la imagen de la profesora que habla a un alumno)) ||:4" bien | cerrad los cuadernos | ((vuelve a la parte frontal del aula, delante de la mesa del profesor que se encuentra entre la pizarra y los pupitres)) vamos a averiguar | la clase de ayer | hemos visto en || el comentario | cerrad los cuadernos! | estáis escribiendo? || ((se acerca a un alumno y le dice flojo)) has terminado? | ((sigue circulando por la clase para mirar lo que hacen los alumnos y hace algunos comentarios inaudibles)) | ahora cerramos los cuadernos | (repasamos) rápidamente | la clase | de ayer | cuadernos cerrados! | así((hace gesto de cerrar con las manos)) || (nombre de un alumno) entiendes? || mira! | mira lo que () | tapa el cuaderno | los libros también | cerrados || bien | ayer estudiamos | la primera parte | las primeras líneas | del texto | y | hemos notado | que | que el autor estaba en el comedor | sí o no? |

Después de estas explicaciones y lanzar la primera pregunta, se establece una interacción oral entre la profesora y los alumnos para contestar a varias preguntas sobre la parte del texto estudiada en la sesión previa. La recapitulación se prolonga durante 9 minutos y 6 segundos. A continuación la profesora anuncia el objetivo de la clase de ese día, que consiste en poder citar

las consecuencias de la guerra a partir del texto. Después, Raïssa lee el fragmento que van estudiar ese día, que corresponde a las líneas 5 hasta 13. Como nos señala en la entrevista, sigue las directrices de las instituciones educativas oficiales, que señalan que la primera lectura debe ser realizada por el docente, mientras que los aprendices leen una vez se ha finalizado por completo el comentario de texto.

Tras la lectura, se inicia el estudio de este fragmento de texto a partir de las preguntas de comprensión lectora que formula la docente a los alumnos. Ello constituye el corazón de la sesión de clase. Además de plantear preguntas de comprensión lectora, Raïssa solicita a los alumnos proporcionar la traducción o sinónimos de algunas palabras del texto que juzga que pueden ocasionar dificultades. Mientras se plantean las preguntas o al obtener las respuestas, la docente escribe el vocabulario en la parte izquierda de la pizarra. En varios momentos de la clase, Raïssa hace hincapié en la gramática, sobre todo en el uso de subjuntivo, cuyo empleo fomenta para construir ciertas estructuras introducidas en la clase anterior.

Después de formular varias preguntas de comprensión sobre las líneas seleccionadas, la profesora pide a los alumnos que citen algunas consecuencias de la guerra en general.

A continuación, sin transición explícita, la profesora solicita a los alumnos que se fijen en la expresión “muy lucida”. Les interroga sobre estas palabras y explica que se trata del superlativo. Acto seguido, pide a los alumnos que creen el superlativo a partir de un adjetivo escogido por ellos mismos. Esto constituye lo que en la cultura académica se llama el “apunte gramatical”.

Se prosigue con la “recapitulación”, para lo que Raïssa pide a los alumnos cerrar los cuadernos para enunciar las informaciones más importantes de la clase. Los alumnos intervienen y pronuncian algunas frases sobre el contenido visto en clase en torno al documento escrito. Para acabar la clase, la profesora escribe las respuestas de las preguntas de comprensión escrita formuladas durante la sesión en el panel central de la pizarra.

Por lo tanto, el esquema de clase se ajusta a lo que es promulgado por las instituciones educativas, tal como nos lo expresa durante la entrevista. Raïssa dice seguir estos pasos predeterminados y que son conocidos de antemano por los alumnos. Pese a que reconoce que se trata de una metodología repetitiva y que critica en varias ocasiones en la entrevista, vemos que es el patrón aplicado en su actuación docente. Estas partes se anuncian incluso en clase, ya que por ejemplo Raïssa expresa durante la sesión que van a concluir la primera parte (25/04/2015). El orden también sigue un ritual bastante estable, tan solo en la segunda sesión declara a los alumnos que ese día van a cambiar el orden, y van a escribir en la pizarra después de la recapitulación, en lugar de hacerlo al revés, como es lo habitual.

En cuanto a las actividades que se realizan, en las dos sesiones observadas asistimos a las siguientes tareas: escritura de la fecha, audición de un documento audio, lectura de la profesora de un fragmento textual, ejercicio oral de aplicación gramatical, repaso de la sesión anterior y recapitulación de la clase. No encontramos actividades en parejas o en grupos, en congruencia con lo declarado, ya que nos manifestó sus reservas ante las interacciones entre pares por el inconveniente de dejar a los alumnos que hablen con errores. Tampoco presenciamos prácticas libres en que los alumnos expresan sus opiniones.

Algo interesante que se observa en sus clases es que el orden de las actividades o ejercicios puede variar. La profesora propone a los alumnos si seguir con una tarea o con otra, a pesar de que las preguntas acaban siendo retóricas, ya que no hay respuesta de los alumnos y la misma docente toma la decisión. Así, se aprecia una cierta flexibilidad o improvisación y se da la oportunidad de decidir a los alumnos, aunque estos (probablemente, no muy habituados a tomar iniciativas) no manifiestan ninguna preferencia en concreto. A pesar de un cambio eventual del orden o de una cierta flexibilidad, el esquema de clase y las actividades siguen los pasos habituales de la “ficha pedagógica”, basada en el estudio en el texto, tal como se realiza en la cultura de enseñanza del español en Gabón.

La mayoría de estas actividades corresponden a lo auspiciado por los textos curriculares oficiales desde la administración educativa y que la profesora juzga como una imposición. Así, vemos que la docente se ajusta a la cultura académica, seguramente porque se encuentra en un período de prácticas y no posee un margen de maniobra para introducir innovaciones. Las clases presenciadas, sobre todo la segunda, se encaminan a seguir el programa oficial en aras de preparar a los alumnos a la superación del examen de final de la enseñanza secundaria (*BAC*), de forma congruente a lo que nos expresa en la entrevista. No hay que olvidar que la profesora es seguida por un tutor e inspeccionada por un representante de las autoridades educativas y por esa razón, no puede llevar a cabo otra forma de enseñanza; o bien, la profesora no dispone de un repertorio de actividades innovadoras o de un modelo alternativo, para el que no ha sido formada.

No obstante, en la entrevista nos señaló que durante las prácticas llevó a cabo una actividad novedosa en la cultura académica -la audición de una emisión de radio-, que fue un aspecto valorado por el inspector. Pese a ser un material poco utilizado en el sistema escolar por falta de recursos, se aplica la misma metodología del comentario de texto escrito, es decir, la mecánica de preguntas y respuestas dirigidas por el docente y no se fomenta otro tipo de formas de reaccionar a un texto oral. El tipo de preguntas de la ficha que tiene que completar son ligeramente diferentes a las preguntas habituales de comprensión en la cultura escolar en Gabón, pero en torno a ellas se construye el mismo diálogo didáctico. En consecuencia, hay un esfuerzo de innovación, pero no se separa del todo de las dinámicas imperantes que giran en torno al estudio del texto. En la actuación docente se refleja de nuevo la contradicción que se detectan también en lo declarado entre el modelo dominante o impuesto y el deseo de cambio.

INTERACCIÓN Y TURNOS DE HABLA

Las clases presenciadas giran en torno al diálogo oral entre la profesora y los alumnos a partir del esquema de interacción de preguntas iniciadas por la profesora (en este caso sobre la audición realizada previamente o sobre el texto estudiado), respuesta de los alumnos y evaluación o comentario (esquema IRE). El intercambio se abre con las preguntas formuladas por la profesora, que normalmente mantiene la palabra y repite total o parcialmente la pregunta varias veces con energía, y con expresiones de aliento (“vamos” en 1PR, 31PR, 41PR, 53PR el día 24/04/2013; 21PR, 48PR, 60PR en la sesión siguiente; emplea en una ocasión “venga” 41PR en la primera clase) como ilustran estas intervenciones:

(24/04/2013)

1 PR (...) vamos! || a ver | tenemos una pregunta aquí | de qué región son | originarios ((vocalizando)) los incas? || de qué región | son | originarios | los | incas || ((nadie levanta la mano)) lo tenemos al principio | de la: | de la | actividad | de qué región? | qué habéis oído? | qué habéis entendido? ((se oye la sirena fuera)) | hay que proponer | si no está bien | vamos a (avanzar) corrigiendo || de qué región? | ((nombra a un alumno)) | sí | tenemos un dedo ((se acerca hacia donde está la alumna)) | vamos! | (chica)

(...)

5 PR de la parte central? | el país | qué país? || otra vez | mhm | miras aquí | mirad aquí | en el mapa | toda esta parte ((muestra la fotocopia a los alumnos; algunas manos se levantan)) | (xxx) el número | esta parte || cómo se llama toda esta parte? || esta parte? | todo esto | cómo se llama? | ((da la palabra a un alumno))

(...)

11 PR Ti- ti- | caca | pero () | el lago Titicaca | eh! | una parte | de la cordillera | dos | es lo que dice el documento | si o no? | si bien | continuamos | ahora! | qué lengua hablaban? | (individual) | ((algunos alumnos levantan la mano)) | qué lengua hablaban? | qué lengua hablaban los incas? || tenemos tres propuestas | tú | con lo que has entendido | (has sacado) la respuesta | correcta | los demás | ((las manos siguen alzadas; la profesora se mueve hacia la otra parte del aula)) | qué lengua hablaban los incas? | el punú? | qué lengua? | vamos! | aquí | no habéis entendido? | mirad los dedos de los demás | (xxx) vamos! | sí ((un alumno se levanta)) | qué lengua hablaban los incas?

Con estos ejemplos vemos que la docente se alarga en las explicaciones de las instrucciones. Da bastantes indicaciones y repite varias veces las preguntas. La repetición de preguntas con expresiones de aliento es un ejemplo de los esfuerzos de Raïssa para animar la participación de los alumnos. Después de la formulación de las preguntas, la profesora se mueve en la parte frontal del aula, dejando el tiempo para que los aprendices reflexionen y levanten la mano. Cuando hay cierto número de manos levantadas, asigna a un aprendiz, muchas veces por su nombre, con algún apelativo ("chico") o bien con algún gesto. Hay que destacar que Raïssa conoce el nombre de bastantes alumnos, pese a que no ha estado un largo periodo con ellos.

Por otro lado, también fomenta la participación con la promesa de añadir puntos a la media. Asimismo, son bastante frecuentes los *feedback* enfáticos como "muy bien", "perfecto" (51R, por ejemplo). Cuando hay una buena participación porque los alumnos han comprendido bien el texto o la audición, la profesora lo valora de forma explícita, como se ilustra en la siguiente intervención:

17 PR (...) aquí todo el mundo ha entendido | (qué guay) | ai! (...)

Durante el transcurso de la interacción con los alumnos, la docente valora el hecho de participar, aunque los alumnos no proporcionen las respuestas correctas o esperadas. Cuando los alumnos tienen dificultades para encontrar las respuestas, la profesora anima a intervenir e indica que van a encontrar las respuestas a través de las correcciones que se van realizando (“Vamos a responder corrigiendo, tenéis miedo”) (25/04/2013). Si los alumnos no dan la buena respuesta, valora la participación y pide que respeten a los compañeros, con lo que crea una empatía con el alumno:

(24/05/2013)

19 PR hay que (respetar) a los demás | vamos a corregir eh | espera

Cuando la respuesta no es la esperada por la profesora, normalmente solicita la ayuda de los compañeros, reconduciendo la pregunta antes de proporcionar la respuesta correcta. Cuando hay un problema con la respuesta, fomenta la heterocorrección. También cuando ha obtenido la buena respuesta pregunta a los demás si están de acuerdo para comprobar la atención de los alumnos.

(24/04/2013)

19 PR estásis de acuerdo? |

20 A6 la capital del imperio | se llama: || ((se queda en silencio))

21 PR ayuda! | ((se levantan algunas manos)) | (nombre de un alumno) sí |

22 A7 la capital de su imperio | se llama (Cuzco)

También acepta algunas posibilidades de respuesta, incluso si no es la contestación que Raïssa espera. En el diálogo didáctico, la profesora repite las respuestas correctas para reforzarlas (*loop*):

(25/04/2013)

61 A14 (esté de viaje)

62 PR esté de viaje | podemos imaginar |

Para mantener la atención de los alumnos, la docente requiere repetir la misma frase que un alumno ha articulado, como vemos en 9PR y 31PR en la primera sesión, y en las siguientes

intervenciones en la segunda sesión observada:

15 PR sí | corresponde | repite | mm

(...)

29 PR repite ahora | la frase || la persona?

Probablemente, la profesora emplea todas estas estrategias para fomentar la participación, ya que los alumnos a veces parecen tener dificultades para intervenir, tal como nos comentó durante la entrevista. Otra prueba de la poca energía de los alumnos es que la docente insiste frecuentemente en que hablen más fuerte:

(24/04/2013)

3 PR los incas | habla fuerte | dice () | no entiende lo que dice | habla fuerte || de qué parte son originarios | los | incas |

(25/04/2013)

5 PR habla fuerte! | fuerte! | y

(...)

7 PR sí? | habla fuerte!

11 PR no entendemos | más fuerte | es una familia |

35 PR habla fuerte! | fuerte!

36 A9+ (xxx)

37 PR entendéis?

66 PR pero no entendemos!

(...)

68 PR esté | habla FUERTE | habla fuerte

Por otro lado, presenciamos algunas respuestas en coro del grupo clase, pero no son frecuentes y son, además, poco enérgicas:

(24/04/2013)

19 PR estás de acuerdo? |

8 GC no=sí ((flojo))

(25/04/2013)

2 GC sí ((muy flojo, casi inaudible))

Asimismo, la profesora solicita, con una entonación interrogativa determinada, que los alumnos repitan al unísono una última palabra clave que ya ha aparecido en intervenciones anteriores y que la docente desea subrayar, como vemos en el siguiente ejemplo:

(24/04/2013)

15 PR muy bien | los incas | hablaban | el: | quechua || es una lengua | eh? | primitiva | es una lengua propia | eh | como yo hablo el fang | tú hablas nzembi | ellos hablan | el | el? | que- | chua

16 GC =quechua ((muy flojo))

Se trata de una operación bastante frecuente en la cultura escolar de Gabón que veremos que se repite en otros profesores, aunque solo aparece en una ocasión en las sesiones presenciadas de Raïssa.

Por otro lado, en la dinámica interactiva desarrollada durante la clase, son interesantes los requerimientos de dar una palmada (denominados aplausos) que realizan los alumnos al unísono cuando la profesora quiere mostrar su satisfacción al obtener la respuesta correcta que espera.

(24/04/2013)

39 PR muy bien! | un aplauso!

40 GC ((una palmada al unísono))

(...)

49 PR dos aplausós!

50 GC ((una palmada al unísono))

(...)

61 PR sí! | un aplauso:: |

62 GC ((una palmada))

(...)

65 PR sí! | muy bien! | perfecto! | ai! | un aplauso! ||

66 GC ((una palmada al unísono))

Después de la primera palmada puede solicitar dos más. En una ocasión requiere a los alumnos repetir la misma secuencia de palmadas como vemos en el segmento transcritto a continuación:

(24/04/2013)

23 PR muy bien! | un aplauso! |

24 GC ((aplaudan al unísono una sola palmada))

25 PR dos!

26 GC ((dan dos palmadas al unísono))

27 PR un aplauso!

28 GC ((una palmada))

29 PR dos!

30 GC ((dos palmadas))

Este acto, que es bastante característico en la cultura de aprendizaje de Gabón, contribuye a crear un ambiente positivo en la clase y fomenta la participación. La profesora no solicita aplausos en la segunda sesión observada, probablemente porque es un nivel superior.

En resumen, en cuanto a las interacciones establecidas en el aula, la profesora aplica la dinámica fomentada por las autoridades educativas, si bien en las declaraciones orales aducía que el mecanismo del comentario de texto no le satisfacía ya que aburre y no fomenta la expresión de los alumnos. No se realizan interacciones entre iguales ni trabajos en grupo, en coherencia con su opinión expresada en la entrevista. La interacción se basa en el diálogo

didáctico establecido en torno a la comprensión del texto o de la audición y los alumnos no expresan sus propias opiniones. La interacción se centra en la profesora y sigue el esquema prototípico del aula (IRE) descrito por Sinclair y Coulthard (1975).

ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS Y RELACIÓN ENTRE EL PROFESOR Y LOS ALUMNOS

Con lo visto, podemos afirmar que Raïssa es la que detenta la mayoría de turnos de palabra y la que acumula más tiempo de discurso (*teacher talking time*). La profesora dirige la interacción, lanza las preguntas, valida o no las respuestas y gestiona el inicio y fin de turnos de habla. Fomenta también la participación, con diferentes estrategias, como las repeticiones totales y parciales de las preguntas, las repeticiones de los enunciados de los alumnos; promete más puntos; enfatiza la retroalimentación positiva. También es destacable el movimiento de la docente, que suele desplazarse bastante, sobre todo cuando formula las preguntas.

Por otro lado, la clase avanza con las respuestas de los alumnos, aunque se trata de intervenciones muy cortas, muchas veces interrumpidas por la profesora para repetir las palabras enunciadas y porque los alumnos esperan la validación de esta. Las intervenciones más largas de los alumnos se producen en la fase de la recapitulación, en que los aprendices enuncian frases más largas sin la interrupción de la profesora. Las tareas realizada por los alumnos son las de emitir frases para comprobar la comprensión, sin aportar informaciones personales ni expresar sus propias opiniones.

Como declara en la entrevista, para Raïssa el docente es mucho más que un simple transmisor de conocimientos y ejerce un amplio abanico de papeles, como el de psicólogo, dramaturgo, etc. En las clases presenciadas podemos apreciar el esfuerzo de la docente por hacer participar a los alumnos. No podemos percibir otros roles ejercidos, como el de psicólogo, que no serían tan visibles en una observación de clase y se encontrarían en un plano menos visible y más privado entre profesor y alumnos.

Como hemos visto, la profesora invierte considerables esfuerzos por establecer una buena relación con los alumnos. En primer lugar, nos sorprendió mucho un momento que no pudimos filmar, cuando a la llegada de la profesora en la primera sesión, saludó a los alumnos con el símbolo de la paz, con lo que declara desde un principio la voluntad entablar una buena relación con los alumnos. En segundo lugar, también nos asombró la solicitud de un beso a un alumno que había proporcionado una buena respuesta. La profesora expresa su entusiasmo con un acto de gran carga afectiva, que también llama la atención de los alumnos, ya que ríen, mientras que la clase se discurría en un ambiente más bien serio.

55 PR sí! | muy bien! | perfecto! | ai! | un aplauso! ||

56 GC ((una palmada al unísono))

57 PR un beso!

58 GC ((una palmada al unísono))

En tercer lugar, podemos destacar que Raïssa conoce bastantes nombres de los alumnos, a pesar de que hace poco que los conoce. Además usa apelativos afectivos como “mi pequeño”, que sería la traducción de *mon petit*, muy empleado en la cultura gabonesa para referirse a alguien de forma cariñosa.

Las dos clases presenciadas discurren de forma ordenada. Los turnos de palabra asignados son respetados, no hay autoselecciones que puedan desafiar la autoridad de la profesora. Solo en un momento la profesora recuerda a un alumno que tiene que levantar el dedo de forma exclamativa y también en una sola ocasión pide silencio. Una vez increpa a un alumno al que le dice que no es la hora de dormir. Ello plasma la creencia de Raïssa de la necesidad de mantener una disciplina en clase para poder llevar a cabo los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto en la actuación docente se refleja la convicción de Raïssa de preservar el orden en clase, sin ser un ambiente tenso.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN

En cuanto a la gramática, es explotada en todas las ocasiones a partir del texto. En la primera sesión se tratan las formas verbales de las tres conjugaciones del pretérito imperfecto, ya que aparecen en la audición y en la hoja de respuestas. La profesora solicita a los alumnos recitar la formación del pretérito imperfecto de los tres grupos verbales:

44 A12 e erre

45 PR e erre | y cómo se conjugan los verbos? | cómo se forman estos verbos? | en | imperfecto? | cómo se forman? | en | imperfecto | cómo | los verbos en e erre | vamos a ver || (se dirige a la pizarra y escribe en la parte derecha) || :5" los verbos en e erre | cómo se forman? ((sigue escribiendo)) ||:5" | sí? | los verbos en e erre | cómo se forman? | ((algunos alumnos levantan la mano y la profesora sigue escribiendo en la pizarra)) ||:4" || por ejemplo | desco- |desconocer | cómo se forman? | sí? |

46 A12 ía | ías | ía

47 PR sí

-
- 48 A12 íamos | íais | ían
- 49 PR dos aplausóos!
- 40 GC ((dos aplausos al unísono))
- 41 PR perfecto! | y los verbos en a erre? || (algunos alumnos levantan la mano) rápido!
mhm? | ((circula por delante de la clase)) | aquí? | (xxx) | venga vamos! |
((una alumna se levanta)) los verbos en a erre | se forman | con? |
- 42 A13 (radical) |
- 43 PR con? | el radical (xxx) más? |
- 44 A13 (xxx)
- 45 PR aha
- 46 A13 hablaba | hablabas | hablaban | hablamos
- 47 PR pronunciación | a partir de: | esta primera persona | cómo vamos a pronunciar? |
- 48 A13 hablamos
- 49 PR pronuncia! | porque hay | un | acento |
- 50 A hablaba |(xxx)
- 51 PR sí! | un aplauso:: |
- 52 GC ((una palmada))
- 53 PR bien! | estamos en i erre | lo más sencillo | i erre | ((algunos alumnos levantan la mano)) | i erre | i erre | los verbos en i erre | vamos! ((la profesora circula por el lateral izquierdo y da la palabra a un alumno)) || sí! | cómo se forman los verbos en i erre? |
- 54 A14 los verbos en i erre | (xxx)

En este pasaje vemos una participación activa de los alumnos que responden con las respuestas correctas. La profesora reacciona muy positivamente y manifiesta su satisfacción solicitando aplausos y también un beso, como hemos indicado más arriba. Los alumnos parecen sentirse cómodos con este tipo de ejercicios en el que se requiere informaciones de tipo gramatical, en concreto de conjugación. En esta pasaje vemos también como la profesora hace hincapié en la pronunciación de la primera persona del plural para diferenciarlo del presente de indicativo.

En la segunda sesión presenciada fomenta en dos ocasiones el uso de subjuntivo tal como lo

han estudiado en la sesión anterior para formular la respuesta de una profesora:

(25/04/2013)

- 42 PR verbo del subjuntivo || eh? | qué verbo (vimos) ayer? | imaginamos () | que el padre |
- 43 A10 (ha muerto)
- 44 PR ha muerto | o: | imaginamos que | subjuntivo | normalmente | deberíamos | hay muerto | eh? | qué más? || sí? ((señala a un alumno))
- 45 A11 podemos decir | que: | el padre | (está) e:: | en una guerra
- 46 PR bien | (xxx) | en subjuntivo | vosotros conjugáis el verbo en presente mientras que ayer en las expresiones | hemos visto ayer | puede que esté | eh? || en guerra
- 47 A11 puede esté |
- 48 PR puede (que) el padre
- 49 A11 que el padre | esté | de guerra
- 50 PR de guerra | qué más? || qué más? || qué más? || esté de guerra || que haya muerto | o qué? | qué hemos imaginado también? | vamos! || sí? ((se dirige a un alumno)) | sí? (nombre del alumno)

De este fragmento se desprende que el trabajo de los elementos lingüísticos consiste en un análisis de ciertos elementos aislados que se encuentran en el texto. A partir de ahí se realiza un ejercicio repetitivo de conjugación de diferentes verbos en el tiempo verbal del imperfecto de indicativo. En el segundo ejemplo analizado, la profesora fomenta el uso del subjuntivo con el objetivo de que empleen una construcción estudiada el día anterior y los alumnos responden a una pregunta formulada por la profesora en relación con la comprensión del texto. En definitiva, en ninguna ocasión se relacionan los contenidos lingüísticos con la comunicación, los alumnos no expresan sus opiniones y no hay negociación del significado, vacío de información, etc.

En lo que concierne el vocabulario, Raïssa se detiene en la comprobación de la comprensión del vocabulario nuevo que aparece en los textos estudiados. Para esclarecer el léxico recurre a diferentes técnicas. Por ejemplo, si se trata de un verbo, puede requerir a los alumnos que busquen el infinitivo; también puede solicitar un sinónimo o en otras ocasiones pide la traducción de la palabra en francés. A continuación se incluyen algunos ejemplos:

(24/04/2013)

- 33 PR (...) qué desconocían? || qué significa desconocer? | desconocían | cuál es el infinitivo? | cuál es el infinitivo de desconocían? | sí?

- 34 A9 (desconocer)
- 35 PR desconocer | qué significa | desconocer? | (...) | mhm? ((se dirige a la clase))| habéis dicho que el infinitivo es desconocer | eh? | ((vuelve a escribir en la pizarra)) ||:5' | y qué significa desconocer? | un sinónimo? | sí? |
- 36 A10 (desconocer significa *ignorer*)
- 37 PR *ignorer* | eh? | puede ser *ignorer* | ignorar | qué más? | qué mas? ((mira a la clase)) | mm? | (en francés) ha dicho *ignorer* | está bien | desconocer significa también | ((se acerca a un alumno de la primera fila)) | (Endone) | sí? ((se dirige a otro alumno más atrás)) | habla | *ne pas connaître* | *oui* | () *ne pas connaître en français c'est?* | ((mira a los alumnos esperando una respuesta)) *c'est quoi?* | *ignorer* | *ou bien?* | *meconnaître* | *non?* | *voilà* | *on va mettre* ((se dirige a la pizarra)) | *le nom du mot* | eh? | ignorar | ((escribe en la pizarra)) | a qué tiempo tenemos este verbo? | a qué tiempo? | cuál es el tiempo de este verbo? | desconocían | qué tiempo es? | ((se levantan algunas manos)) | ((se mueve por el lateral derecho)) | mhm | qué tiempo es? | sí! ((apunta a una alumna))

(24/04/2013)

- 41 PR es el preté-ri-to | pretÉ-rito | im-per-fecto | en francés se dice? |
- 42 GC *imparfait* ((al unísono))
- 43 PR *imparfait*

Por lo tanto, se detecta un esfuerzo por encontrar el significado de las palabras sin recurrir directamente a la traducción, tal y como nos ha expresado en la entrevista. Raïssa manifiesta que no es partidaria de proporcionar la traducción, sino que fomenta que los mismos alumnos encuentren el significado mediante los sinónimos o explicaciones. Con ello promueve la autonomía del alumno.

CORRECCIÓN Y TRATAMIENTO DEL ERROR

En la entrevista, Raïssa subraya la necesidad de desarrollar la expresión oral pero sin errores. En las sesiones observadas, asistimos a la atención frecuente en los errores. La primera clase empieza con la corrección de la fecha. Los alumnos detectan un error ortográfico y la misma profesora lo corrige en la pizarra. Los alumnos también interpelan a la profesora al detectar un error ortográfico en una palabra escrita en la pizarra, tras lo cual, esta confirma el error y da las gracias.

Como muchas intervenciones de los alumnos son indescifrables en la interacción no podemos determinar exactamente si hay errores en sus enunciaciones. En todo caso, en las repeticiones eco, la profesora no señala explícitamente la ocurrencia de errores. No se detectan muchos errores gramaticales o fonéticos en las enunciaciones de los alumnos, y por ello no se llevan a cabo muchas correcciones por parte de la profesora. Raïssa fomenta la autocorrección, como por ejemplo en la sesión del 25/04/2013, durante la “recapitulación” un alumno emplea el verbo “haber” en lugar de tener, y por esa razón la profesora lo interrumpe, le hace notar el error y el mismo alumno se autocorrige. Las otras correcciones giran en torno al contenido de las respuestas, y se van rectificando hasta llegar a la respuesta esperada.

ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD

La primera sesión se centra en la temática de las civilizaciones precolombinas, un tema que parece interesar bastante a la docente, ya que su tesis se centraba en la civilización maya. Esta sesión se basa en la escucha de un audio con informaciones en torno a las sociedades amerindias (incas, mayas y aztecas), sobre diferentes aspectos como la zona de situación de cada pueblo, la capital, qué lengua hablaban, la economía, la religión, etc. Así pues se trata de elementos de tipo cultural e histórico.

La segunda sesión se dedica al estudio de un texto literario perteneciente a la obra *Las bicicletas son para el verano* de Fernando Fernán Gómez que transcurre durante la guerra civil. Se comentan varias líneas del texto en cuestión planteando preguntas de comprensión lectora y haciendo referencia a algunos aspectos de la guerra, sin profundizar en aspectos históricos.

Por lo tanto se detecta en las dos sesiones analizadas una fuerte presencia de aspectos culturales e históricos, de forma congruente con la importancia que otorga a la cultura en sus declaraciones verbales, aunque no se trate de elementos culturales relacionados con la comunicación. En la entrevista nos manifestó su interés por dar a conocer aspectos socioculturales importantes para establecer contactos sin problemas con los extranjeros evitando los malentendidos y los choques. En cambio, en las clases presenciadas no apreciamos el desarrollo de la competencia sociocultural o sociopragmática.

En cuanto a la interculturalidad, durante la entrevista argumenta en numerosas ocasiones el objetivo de establecer puentes entre la cultura meta y la cultura originaria. Raïssa demuestra una clara conciencia de la importancia de desarrollar la competencia intercultural y se muestra decidida a llevarlo a cabo en clase. En las dos sesiones hemos podido observar en algunos momentos puntuales la voluntad de relacionar ambas culturas a partir de aspectos evocados en el texto, sin trascender a un espacio de interculturalidad. Además, los comentarios de la profesora en este sentido nos han sorprendido bastante. En la primera clase observada al hablar de la lengua quechua, Raïssa la denomina una lengua primitiva y la compara a las lenguas de Gabón (punú, fang, nzembí...).

11 PR Ti- ti- | caca | pero () | el lago Titicaca | eh! | una parte | de la cordillera | dos | es lo que dice el documento | si o no? | si bien | continuamos | ahora! | qué lengua

hablaban? | (individual) | ((algunos alumnos levantan la mano)) | qué lengua hablaban? | qué lengua hablaban los incas? || tenemos tres propuestas | tú | con lo que has entendido | (has sacado) la respuesta | correcta | los demás | ((las manos siguen alzadas; la profesora se mueve hacia la otra parte del aula)) | qué lengua hablaban los incas? | el punú? | qué lengua? | vamos! | aquí | no habéis entendido? | mirad los dedos de los demás | (xxx) vamos! | sí ((un alumno se levanta)) | qué lengua hablaban los incas?

12 A4 los incas | hablan | el (quechua)

13 PR los incas?

14 A4 los incas | hablaban | el quechua

15 PR muy bien | los incas | hablaban | el: | quechua || es una lengua | eh? | primitiva | es una lengua propia | eh | como yo hablo el fang | tú hablas nzembí | ellos hablan | el | el? | que- | chua

16 GC =quechua ((muy flojo))

De este modo apunta la docente a la idea de que las lenguas vernáculas son primitivas, pero no sabemos si lo considera de forma negativa o simplemente las denomina de esta manera para poder compararlas y facilitar la comprensión de los alumnos.

En la segunda clase, nos inspiraron un cierto asombro dos comentarios sobre el concepto de familia. La profesora pide a los alumnos que identifiquen el tipo o modelo de familia de la que se habla en el documento. Los alumnos responden que se trata de una familia “alargada” (como traducción de “large” en francés) ya que se mencionan muchos miembros de la familia. A continuación la profesora solicita señalar a qué modelo corresponde tal familia, a lo que los alumnos responden que se trata del modelo de familia africana, la cual se opone a la europea (asociada de forma estereotípica a la familia nuclear o reducida). Lo que más nos sorprende es el comentario que realiza a continuación: Raïssa pregunta a los alumnos cuál es el miembro que no se encuentra en el salón con el resto de familiares y que constituye el “jefe de la familia”, a lo que los alumnos responden que es el padre. Con esto la docente realiza una lectura del texto a partir de valores y de juicios culturales que reflejan una visión machista y estereotipada de la familia:

11 PR ((otro alumno levanta la mano y la profesora le señala con el dedo)) es una familia amplia! | y si queremos utilizar la palabra de | (xxx) ((señala al alumna que estaba interviniendo)) | qué diremos? | una familia? ((señala a otra alumna))

12 A3 familia (xxx)

13 PR es una familia | alargada | de qué tipo? | de qué modelo? || ((algunas manos se levantan)) a qué modelo | corresponde esta familia? | (nombre de un alumno) ((señala

a una alumna))

- 14 A4 ((se queda en silencio unos instantes, por lo que otros alumnos levantan la mano))
esta familia corresponde | a | un modelo | de familia | africana
- 15 PR sí | corresponde | repite | mm || (xxx) | está bien | eh? | pero con una pequeña (falta)
| esta familia corresponde:
- 16 A5 esta familia corresponde | a un familia | (africana)
- 17 PR ah?
- 18 A5 una familia africana
- 19 PR corresponde al modelo | africano | eh? | porque encontramos todos los miembros |
de | la familia || y se opone a qué tipo | de familia? || a qué se opone la familia |
amplia || a qué se opone? | a qué tipo de familia? || sí? ((señala a un alumno))
- 20 A6 se opone a la familia (*restrita*)
- 21 PR se opone a la familia redu- | (*restrita*) | bien | eh? | la familia | que encontramos || en
esta familia | ((hace gesto de unir las manos)) quiénes son los miembros? | vamos!
- 22 A7 los miembros son | el padre | la madre | y los hijos
- 23 PR y los hijos | únicamente | eh? | n- | no hay abuelos | no hay tíos | muy bien! | y que |
qué hemos notado? | en el comedor | eh? | en la zona de (vivir) | en el tipo de familia
| e: e: | *restrita* | eh? | encontramos | el padre | la madre | y los hijos | qué notamos
en la familia del narrador? | quién es | la persona | más importante | de esta familia?
| el jefe | que | que | está ausente | quién es? || ((apela a un alumno))
- 24 A8 e:: | la persona | que:
- 25 PR que falta
- 26 A8 que falta
- 27 PR mm | es |
- 28 A8 el padre
- 29 PR repite ahora | la frase || la persona?
- 30 A8 la persona | e:: | que falta | que falta | es | e: el | padre ((la profesora asiente))
- 31 PR muy bien | la persona más importante | de la familia | que no está | que falta | es el |
padre! | imaginamos | qué dónde estaría? | dónde estaría el padre? | si no es en el |
dónde estaría? || dónde estaría el papá? | (Sophie)

PUNTOS CRÍTICOS

Con lo visto encontramos bastantes puntos coincidentes entre las declaraciones de la profesora y su actuación docente.

En cuanto a la visión de la lengua, subsiste una concepción estructuralista de la misma, al esperar la formulación de frases por parte de los alumnos, como también se desprende de los datos generados en la entrevista, ya que insiste en la necesidad de construir frases correctas. Durante la entrevista demuestra que Raïssa es consciente de la lengua como herramienta de comunicación. En la práctica docente se fomenta la expresión oral, pero no se presencian actividades que correspondan a las características de las tareas comunicativas.

En lo que concierne el proceso de aprendizaje, la profesora declara su deseo de superar la metodología imperante del comentario de texto al considerarlo repetitivo, aburrido para los alumnos e ineфicaz para desarrollar la expresión oral. En la práctica docente introduce el recurso material auditivo, lo que supone una novedad en el contexto escolar gabonés. Frente a los problemas materiales, de falta de reproductores de audio, altavoces, ordenadores, la profesora hace el esfuerzo de llevar el material necesario para realizar una actividad diferente. Asimismo, la ficha de respuestas contiene una tipología de preguntas que difiere de las preguntas normalmente planteadas en el comentario de texto. No obstante, se establece una interacción idéntica a la del comentario de texto. Ello puede ser debido a dos razones: por una parte, la profesora es seguida por un tutor y observada por un inspector; por otra parte, la profesora no dispone de un repertorio de actividades alternativas al comentario textual, a causa de la formación recibida. Por otro lado, en la entrevista nos expresa su voluntad de llevar a cabo una enseñanza práctica, que lo aproxima a concepciones más modernas de la didáctica. En las sesiones presenciadas no se observan tareas prácticas.

En lo que concierne a la gramática, esta se estudia a partir del texto aislando partículas y promoviendo una práctica sin relación con tareas de comunicación. Por otra parte, destacamos la congruencia entre la forma de explicar el vocabulario que hemos observado y la que nos manifiesta en la entrevista.

En cuanto a la relación entre profesor y alumnos, Raïssa intenta mantener de forma consistente con sus palabras, una relación próxima con sus alumnos, en contraste con lo que ella vivió como alumna en su transcurso escolar, tal como nos explica en la entrevista. A la vez mantiene un notable orden en el aula, que considera esencial para poder lograr los objetivos de aprendizaje que se proponen.

En resumen, los puntos críticos o contradicciones que se desprendían de las entrevistas se reflejan también en su práctica docente. En las observaciones hemos sido testigos de la misma fluctuación entre las innovaciones, el deseo de cambio y la pervivencia de la metodología predominante en la cultura académica.

5.2.3.- Análisis de las sesiones de clase de la profesora Carla

A continuación incluimos dos tablas que ilustran las diferentes etapas de las clases analizadas de la tercera profesora colaboradora que serán analizadas de forma más minuciosa en los siguientes apartados.

ESQUEMA DE LA PRIMERA SESIÓN (11/02/2013)

TIEMPO	SEGMENTO	ACTIVIDAD	ACCIONES	PARTICIPANTES
0'2'40"	1	Inicio de la clase	La profesora entra en el aula junto a la investigadora. Hay un poco de confusión, los alumnos están de pie, se mueven y hacen comentarios en voz alta. La profesora se va instalando y pide a los alumnos que se sienten. Se van sentando y la profesora circula por la clase.	PA, AA
2'41"-4'49"	2	Fecha	Carla pregunta a quién le toca escribir la fecha. Una alumna se levanta para escribirla en la pizarra. Los alumnos están sentados y la profesora espera en la parte trasera del aula. A continuación pide a la alumna que subraye la fecha y que la lea. Después de la lectura, la docente pregunta a la clase si es correcto. Al no detectarse errores la profesora pasa a la fase siguiente.	PA, A1, AA
4'50"-7'47"	3	Repaso	Carla solicita a los aprendices cerrar los cuadernos. Da unos instantes, insiste en cerrar los cuadernos y pregunta qué estudiaron en la última sesión. Se establece un intercambio sobre los números ordinales. La profesora formula algunas preguntas en que pide la traducción de diferentes ordinales. Los alumnos levantan mucho la mano. La profesora se sitúa casi todo el tiempo en la parte trasera del aula	PA, A2, A3, A4, AA
7'48"-9'10"	4	Anuncio de la clase; repartición de las fotocopias	La docente anuncia parte en español y parte en francés lo que van a estudiar en esa sesión e indica que la clase será en francés para facilitar la comprensión de los alumnos.	PA
9'11"-31'05"	5	Lectura de la fotocopia sobre el empleo de ser y estar; explicaciones en francés y formulación de preguntas a los alumnos sobre todo sobre el vocabulario.	La profesora lee la fotocopia distribuida. Empieza por la lectura de las explicaciones en francés sobre los empleos de "ser" y "estar". Luego lee la columna de la izquierda donde figuran distintos usos de "ser" con ejemplos. La profesora explica los ejemplos mediante la formulación de preguntas a la clase, que participa activamente. Al final de la clase la formulación de preguntas es menor y las explicaciones en francés son más largas.	PA, A6, A7, AA

31'06"-38'40"	6	Ejercicio de aplicación	Carla pide a los alumnos que hagan el ejercicio de aplicación de la ficha y anuncia que les deja 10 minutos. En un principio los alumnos no parecen ponerse a trabajar, por lo que la profesora lee las consignas de la fotocopia, da explicaciones en francés y los alumnos empiezan a hacer el ejercicio en silencio. Les deja unos minutos y pregunta si han terminado (38'19"). Los alumnos responden en coro que sí.	PA, AA
38'41"-64'39"	7	Corrección del ejercicio	La docente pide corregir la primera frase, para lo que se ofrecen muchos alumnos levantando la mano. La profesora asigna a un alumno y le pide ir a la pizarra. El ambiente es muy disipado, los alumnos están poco atentos, hablan entre ellos a causa del calor y del cansancio. La profesora increpa a algunos aprendices.	PA, A8, A9
64'40"-74'08"	8	Lectura de la profesora de los empleos del verbo estar y explicaciones	La profesora lee los usos del verbo estar tal y como se exponen en la ficha y da algunas explicaciones en francés. Pregunta a los alumnos por el significado de las palabras de los ejemplos que pueden propiciar dificultades.	PA, AA
74'09"-78'01	9	Deberes para casa y cierre	La profesora indica que van a hacer el trabajo para casa tal y como está indicado en la hoja. Se trata de un ejercicio de traducción del francés al español. Carla da explicaciones en francés. Añade que deben pegar la fotocopia en el cuaderno de clase. Los alumnos pegan la fotocopia. Luego piden a la investigadora que les haga una foto.	

Tabla 5.5 Esquema de la primera sesión de Carla

ESQUEMA DE LA SEGUNDA SESIÓN (25/02/2013)

TIEMPO	SEGMENTO	ACTIVIDAD	ACCIONES	PARTICIPANTES
0-2'04"	1	Apertura	Llegamos a clase, la profesora anuncia que la investigadora vuelve a estar con ellos en clase. Nos instalamos, la profesora circula por la clase, los alumnos se van sentando.	PC

2'05"-03'00"	2	Fecha	Un alumno escribe la fecha en la pizarra. La profesora pide leerla y después ella misma la lee.	PC,A1
03'00"-5'30"	3	Anuncio de la clase y repartición de fotocopias	La profesora anuncia que van a hablar de la "civilización" española. Distribuye las fotocopias	PC
5'31"-45'54	4	Explicaciones sobre diferentes aspectos generales de España (geografía, política, etc.)	La profesora establece un diálogo para tratar informaciones generales sobre España apoyándose en el mapa de la fotocopia y en las frases con huecos para llenar. A la vez va resolviendo dudas sobre el vocabulario, que escribe en la pizarra (parte izquierda) y escribe conforme van contestando las preguntas en el panel central. Al inicio las preguntas son frecuentes y conforme avanza la clase las explicaciones son cada vez más largas y se dan más informaciones en francés. También hace preguntas sobre Gabón estableciendo una comparación.	PC; AA; GC
45'55"-65'35"	5	Copia de lo escrito en la pizarra	La profesora indica que les deja 15 minutos para copiar lo que ha ido escribiendo en la pizarra durante las explicaciones. Los alumnos escriben en silencio en el cuaderno y no en la hoja.	PC; GC
65'36"-	6	Deberes para casa	La profesora después de preguntar una vez si han terminado (64'31"), les anuncia lo que deben hacer como deberes y lo escribe en la pizarra. Luego da las instrucciones de la tarea: citar las 17 comunidades autónomas y dibujar la bandera de España. Da explicaciones sobre la monarquía parlamentaria en francés y dice que tienen que anotarlo en su libreta como deberes. Luego explica cómo dibujar la bandera de España, habla de los colores y muestra una bandera de España que ha llevado con ella. También les indica que tienen que estudiar la "civilización" española que se incluirá en el examen de la semana próxima.	PC; GC

Tabla 5.6 Esquema de la segunda sesión de Carla

DESCRIPCIÓN Y CONTEXTO DE LAS SESIONES OBSERVADAS

La primera sesión observada transcurre el 11 de febrero de 2013 en el collège Louis Bigman, un centro de primer ciclo de secundaria, situado en Angondjé, un barrio residencial en las afueras de la ciudad cada vez más poblado. A este centro acuden alumnos de muchos otros barrios y de diferentes clases sociales. Es un centro no muy grande, por lo que las clases no están masificadas. La clase duró 78 minutos (tiene una franja horaria de dos horas previstas), de las 12:25 hasta las 13:45h, uno de los momentos de más calor del el día. También febrero es uno de los más calurosos del año. Las aulas están ventiladas a través de orificios, como la mayoría de los centros escolares en Gabón. Hay ventiladores (no todos funcionan), y es un día de mucho calor, lo que podemos intuir que afecta a los alumnos.

Se trata de una clase de *quatrième*, que es el primer año en la enseñanza reglada en Gabón en que se estudia el español. Es el tercer curso del primer ciclo de secundaria, que se inicia en *sixième* a la edad normalmente de 11 años de edad, por lo que en *quatrième* tienen una edad aproximada de 13 años. No obstante, los alumnos repetidores y los que retoman los estudios después de un periodo de abandono escolar son numerosos, por lo que conviven en un mismo grupo estudiantes de edades muy diferentes.

Asistimos a una segunda sesión del mismo grupo dos semanas después, el día 25 de febrero de 2013, a la misma hora. La clase empieza a las 12:22 minutos y acaba a las 13:36h. Por la disposición de la profesora y de la investigadora fue la franja horaria que nos convenía a ambas.

En las dos sesiones hay 43 alumnos, un número no excesivamente elevado en el contexto educativo. Se trata de un centro no muy masificado, con números no muy elevados de alumnos por clase.

En las dos sesiones se utilizan las fotocopias repartidas por la profesora al inicio de la sesión como material de base para la clase. La fotocopia repartida en la primera sesión contiene diferentes explicaciones sobre la diferencia entre "ser" y "estar" y algunos ejercicios de aplicación. En la fotocopia de la segunda sesión se incluye el mapa de España a la izquierda y a la derecha unas informaciones con huecos para llenar. A partir de las informaciones de estas fichas, la profesora realiza preguntas y da explicaciones.

ESQUEMA DE LAS CLASES Y ACTIVIDADES

Las dos sesiones empiezan de forma similar. Con la entrada de la profesora y de la investigadora, los alumnos nos reciben con saludos entusiastas en español, con voces fuertes. La profesora presenta a la investigadora y pide a los estudiantes que se sienten. Los alumnos se van calmando poco a poco y toman asiento. En la segunda sesión les requiere también que borren la pizarra. A continuación Carla solicita la escritura de la fecha. En las dos ocasiones un alumno la escribe en la pizarra (en la parte superior derecha); la profesora les hace subrayarla (11/02/2013) y después leerla. Tras la lectura de un alumno, Carla pregunta si es correcta y ante la afirmación en coro de los alumnos valida. Acto seguido, la profesora anuncia el objetivo de la clase del día (en ambas sesiones) y después reparte las fotocopias, que entrega en varios puntos para que los alumnos vayan pasándoselas. Después empieza con lo que sería la "lección" del día que en las dos ocasiones se basan en las informaciones que figuran en las fotocopias.

La primera sesión se centra en el estudio de la diferencia de los verbos ser y estar a partir de una fotocopia con una lista de empleos para cada verbo. En la ficha (anexo) hay dos columnas, una para cada verbo con explicaciones en francés y ejemplos en español. Después de leer las primeras líneas de introducción, indica que la clase de ese día será en francés para facilitar la comprensión de los contenidos:

(11/02/2013)

3 PC être / bien || le cours est en français | le cours est en français aujourd'hui | pour vous aider à mieux comprendre différents | emploies | aussi bien du verbe ser | que du verbe estar | donc qu'on va donner aujourd'hui le cours en | français | bien | on va commencer || les verbes espagnols ser et estar ((lee la ficha)) | se traduisent tous les deux par être || mais | avec des usages bien spécifiques à chacun | d'eux || voici quelques | règles | pour ne pas le | confondre || voici quelques règles | pour ne pas le confondre | bien | on va d'abord | (xxx) comment on dit ça? | étudier l'emploi du verbe | ser | donc | usos | especí-ficos | del verbo | ser | les emploies | spécifiques | du verbe? |

La clase se basa en la explicación primero de los empleos de "ser", a partir de la lectura por parte de la profesora de la ficha, con ciertas preguntas dirigidas a los alumnos, sobre todo en torno al vocabulario que aparece en los ejemplos. Esta fase dura 21 minutos y 56 segundos.

Después, la docente requiere a los alumnos que realicen el ejercicio de aplicación, en el que hay que completar frases con el verbo "ser" y "estar", a pesar de que las explicaciones se han dado solo sobre "ser". Deja unos minutos (7 minutos y 34 segundos) para realizar el ejercicio y luego pasan a la corrección de las frases que los alumnos van escribiendo sucesivamente en la pizarra. Cada vez que se escribe una frase en la pizarra, la profesora pregunta si es correcta, si no lo es, pide a los alumnos que detecten los errores mediante el intercambio prototípico IRE. Esta es la fase más larga de la sesión (casi 26 minutos).

A continuación Carla lee la parte de la ficha correspondiente a los empleos del verbo "estar", de forma más rápida que para el apartado sobre "ser", y realiza menos preguntas porque los alumnos están más disipados y le queda menos tiempo. No obstante, lanza algunas preguntas sobre el vocabulario. Al final de la clase la profesora indica que deben realizar el ejercicio para casa, tal como se presenta en la fotocopia. Da algunas consignas en francés sobre cómo realizar los deberes.

La segunda sesión tiene como objetivo proporcionar informaciones básicas sobre la situación geográfica de España, la división en comunidades autónomas y la situación política, que es denominado por la profesora como "civilización". Para trabajar estos aspectos se basa en una ficha con el mapa político de España, con las diferentes comunidades autónomas y con una serie de informaciones en la parte derecha con huecos para completar. La clase se desarrolla de forma similar a la anterior: la profesora lee las informaciones escritas en la fotocopia; formula preguntas a los alumnos y da explicaciones en español y en francés. Después de avanzar en una parte de las informaciones de la ficha, la profesora invita a los alumnos a que copien lo que ha ido escribiendo en la pizarra durante la sesión de clase. Tras dejarles casi 10 minutos para anotar en sus cuadernos, la profesora explica los deberes para casa.

Las actividades a las que asistimos son: escritura de la fecha; repaso de lo realizado en la sesión anterior mediante interacción; lectura de la ficha y explicaciones de la profesora; realización de un ejercicio de gramática de completar espacios con formas conjugadas de los

verbos ser o estar. Por lo tanto, las clases se basan sobre todo en las lecciones de la profesora que lee una ficha con ciertas preguntas para mantener la atención y preguntas sobre el vocabulario, que lo acerca a una clase magistral, con poca variedad de actividades.

INTERACCIÓN Y TURNOS DE HABLA

Como ya hemos comentado, las clases observadas se basan en las explicaciones de la profesora que realiza a partir de lo escrito en las fotocopias. La docente mantiene largos turnos de palabra, con algunas concesiones de esta a los alumnos, que contestan a las preguntas en coro o individualmente levantándose para intervenir.

Al inicio de las dos sesiones son bastantes frecuentes las preguntas, sobre todo para mantener la atención de los alumnos que responden en coro, lo que constituye una de las dinámicas más frecuentes a lo largo de las sesiones presenciadas. Las intervenciones en coro son de diferentes tipos. Por una parte, en muchas ocasiones la profesora pronuncia enunciados con una entonación interrogativa al final, con lo que solicita a los alumnos que repitan la última palabra que ya ha aparecido en el discurso anteriormente, o bien el último término de la frase que la docente lee, de forma idéntica a otros docentes:

(11/02/2013)

1 PC (...) ser y estar | *en français ça donne? | le verbe?*

2 GC *être* ((en coro))

3 PC (...) *verbe | ser | donc | usos | específicos | del verbo | ser | les emploies | spécifiques | du verbe?* |

4 GC =ser ((en coro, no todos los alumnos, no muy fuerte))

(...)

7 PC bien | este perro es muy agresivo | *ici c'est la manière d'être | (xxx) du verbe | le chien est?* |

8 GC =agressif ((en coro, no muy fuerte))

9 PC =agressif | *on dit | los gaboneses | son*

17 PC (...)ser | *exprime l'heure | et la?* |

18 GC =date

- 19 PC =date | ici on a | l'heure ((señala la pizarra)) | es | la una | de la? |
- 20 GC =tarde
- 21 PC =tarde | es | qué verbo es? ((los alumnos hablan a la vez; una alumna se levanta))

Por otra parte, también son frecuentes las preguntas de comprobación, de tipo retóricas o de alerta para comprobar la comprensión o la atención de los alumnos:

(11/02/2013)

- 15 PC (...) matière | des | objets | la table est faite en bois | la mesa es de madera | está claro?
- 16 GC sí ((en coro)) | sí sí | ((un poco de confusión))
- 15 PC claro todo? |
- 16 GC sí sí! ((en desorden, se oyen algunas risas))

Asimismo la profesora formula preguntas de respuesta cerrada, con el propósito de dirigir la interacción y orientar hacia la respuesta que desea:

(11/02/2013)

- 23 PC conjugad este tiempo | cuál es el tiempo de este verbo? || es | qué tiempo es? | es el imperfecto? | el futuro?
- 24 GC no! ((en coro)) | presente ((algunos alumnos))

En el discurso de Carla es habitual que antes de enunciar una nueva pregunta, repita lo que se ha apuntado antes:

(11/02/2013)

- 1PC **hemos hablado** de los límites | ahora vamos a hablar | de las co-munidÁ-des | debéis retener | debéis saber | que en España | el país se divide en | diecisiete |
- 24 PC bien | **hemos dicho** que la capital | es Madrid | que los habitantes se llaman | españoles | ahora vamos a ver | la situación política | del | país | bien ||

(25/02/2013)

33 PC el presidente | bien | está presidido | por un? | presidente | bien | y cómo se llama un pA-is e | un país | dirigido | por un | presidente | (xxx) nuestro país? | eh? | **hemos visto** que Gabón | dirigido por un presidente | no?

60 PC **entonces** | es un reino | porque | está | presidido | por un | rey | cómo se llama el rey de España? | cómo se llama el rey de España? ||

En la interacción establecida, en bastantes ocasiones Carla se apoya en los conocimientos previos de los alumnos a partir de lo cual formula preguntas sobre contenidos nuevos. Por ejemplo antes de hablar del sistema político en España les plantea cómo funciona el gobierno en Gabón. De este modo, establece conexiones entre la cultura meta y la cultura gabonesa, como veremos en otro apartado:

(25/02/2013)

31 PC quién dirige Gabón? | ((un poco de confusión))

32 A? *le président*

32 A? el presidente |

33 PC el presidente | bien | está presidido | por un? | presidente | bien | y cómo se llama un pA-is e | un país | dirigido | por un | presidente | (xxx) nuestro país? | eh? | hemos visto que Gabón | dirigido por un presidente | no?

Con lo visto, podemos subrayar que la profesora dirige la interacción oral con la formulación de preguntas a los aprendices, de tal modo que hace avanzar la clase y construye la lección apoyándose en la lectura de la ficha. La clase se fundamenta en las explicaciones de la docente y en el diálogo didáctico basado en la secuencia iniciación-respuesta-evaluación.

Por otro lado, las explicaciones de la profesora con largos turnos de habla son frecuentes en algunos momentos de la clases:

(25/02/2013)

1PC hemos hablado de los límites | ahora vamos a hablar | de las co-munidÁ-des | debéis retener | debéis saber | que en España | el país se divide en | diecisiete | comunidades | autÓ-no-mas | tenemos aquí en Gabón | las provincias | en Gabón | somos | nueve provincias || en España | hay | diecisiete | comunidades | autÓnomas | *au Gabon vous avez ce qu'on appelle les provinces* ((ritmo muy rápido)) | *en Espagne les provinces ce sont des communautés* | (xxx) auton-omes | diecisiete comunidades autónomas | *ne fonctionne pas comme au* | *Gabon* | *au Gabon on a des provinces* | (xxx) *en Espagne* | *ça se dit communautés autonomes* | *ce sont des communautés* | *on a* (xxx) *au totale* | (xxx) diecisiete comunidades autónomas | *c'est-à-dire* | *ce sont indépendantes* | *ça ne dépend* | *d'une* | *d'une* | *autre* | *elles dépendent* | *d'elles-mêmes* | *elles sont autonomes* | *vous savez ce qu'on appelle autonomes*?

Este tipo de intervenciones hacen acercar la clase en algunos momentos a una lección “magistral”, en el que se intercalan algunos intercambios con los alumnos. Sobre todo al final de las sesiones, hay intervenciones que se alargan bastantes minutos sin formular ninguna pregunta a los estudiantes y los intercambios se hacen menos frecuentes, probablemente debido a la necesidad de avanzar para acabar con la lección del día. En consecuencia, el tiempo de intervención es bastante desigual entre profesora y alumnos; y es la profesora la que detenta los turnos de habla más largos. Esto no sería del todo consistente con la voluntad de la docente de dar la palabra lo máximo posible a los aprendices, con el fin de desarrollar la expresión, algo que ella echa en falta en otros profesores de español y que critica.

La asignación de los turnos de habla es controlada por la docente, quien asigna a los aprendices llamándoles por su nombre o con un gesto no verbal. La mayoría de veces los alumnos levantan la mano para pedir la palabra y se levantan para intervenir cuando son designados por la docente, aunque no siempre lo hemos podido captar en la grabación:

(26/02/2013)

35 PC cómo se llaman? | los países | dirigidos | por un presidente? | sí? | cómo se llaman? | los países | dirigidos por un presidente?

36 A ((el alumno asignado se levanta)) (xxx)

52 PC *tu dis ça en français eh?* | *comment on dit royaume en espagnol?* | *royaume?* | (nombre alumno) *le royaume en espagnol?* | *c'est quoi?* | (xxx) | sí? ((asigna a un alumno que ha levantado la mano))

54 A? ((se levanta)) (xxx)

Se desprende así que la profesora intenta dar la palabra a los alumnos, que se muestran bastante participativos. En ocasiones los alumnos intervienen solapándose, lo que crea un poco de confusión y que es reprimido por la profesora en algunos momentos.

Como hemos visto, la palabra se reserva sobre todo para dar informaciones (el “curso” o “lección” del día). Los alumnos proporcionan respuestas en coro de tipo cerradas (sí o no), o retoman las palabras del texto o de la profesora; también contribuyen a la elucidación del vocabulario nuevo y a la presentación de informaciones en torno a la geografía, el sistema político, etc. Los alumnos no expresan, sin embargo, sus opiniones libremente. Se trata de turnos de palabra cortos y en que no expresan sus opiniones. Esta limitación podría atribuirse también al nivel principiante de los alumnos, que estudian el español desde hace poco.

En consecuencia, vemos un predominio de la destreza oral, lo que constituye la prioridad de la profesora, tal como nos lo afirmó en sus declaraciones verbales. La enseñanza se dirige sobre todo al desarrollo de la expresión oral, dejando a un lado la escritura, que no considera importante en la comunicación, de forma congruente con los datos procedentes de las observaciones, en los que no se detectan actividades específicas de expresión escrita. Vemos el papel importante de la expresión oral que no constituiría, sin embargo, el fin en sí mismo, sino un modo de construir la lección. Los intercambios establecidos no corresponden tampoco a las interacciones susceptibles de darse en una situación de comunicación, ya que los alumnos no se expresan libremente, de forma espontánea ni hay vacío de información, al retomar informaciones presentes en las fichas.

Otro punto crítico con las declaraciones de Carla en la conversación oral mantenida con la investigadora es que no hemos presenciado interacciones entre pares, sobre las que se mostró favorable. No se establecen interacciones comunicativas susceptibles de encontrarse en una situación de comunicación real ni se llevan a cabo actividades comunicativas entre pares en que se negocian significados en una tarea determinada.

Un tema particular en las clases de la profesora colaboradora es el uso frecuente de la primera lengua (el francés), que es un tema evocado en las entrevistas por los otros profesores investigados, pero no por la colaboradora.

Como ya hemos señalado más arriba la profesora anuncia en la primera sesión que la clase se va a realizar en francés para facilitar la comprensión de los alumnos, lo que constituye el motivo principal del empleo del francés durante las sesiones, como hemos comprobado. Carla tiende a dar explicaciones en francés y a traducir frecuentemente casi todas las preguntas o explicaciones que ha enunciado en español, probablemente para hacer posible la comprensión de los alumnos, que no tienen el nivel suficiente para comprender la totalidad de las palabras de la docente.

(11/02/2013)

1 PC bien | aquí tenemos el empleo del verbo | ser | y el verbo estar | *voilà l'emploi du verbe ser et du verbe / estar | en espagnol | ser y estar | en français ça donne? | le verbe?*

5 PC (...) es una profesión | *c'est une profession* | (...)

(...)

17 PC bien | preguntas? | *des questions?* || un poco de confusión)) quién ha entendido? | quién no ha entendido? | *qui n'a pas compris?* | *qui as compris?*

Normalmente, Carla formula la pregunta en español, pero ante las dificultades de participación o si hay problemas de comportamiento, recurre al francés para fomentar la participación:

(25/02/2013)

37 PC (...) || cómo se llaman? || (nombre alumno) | cómo se llaman? | países dirigidos por un presidente | silencio! | (Israel) cállate | (xxx) cállate || ((risas de los alumnos)) | oligarchie? | tu connais? || () vous savez un pays dirigé par un président? | un pays indépendant?

En la primera sesión hay un largo intercambio (25PC a 61PC) en que la profesora intenta analizar una forma verbal y requiere a los alumnos elucidar cuál es el tiempo y la persona verbal. Ante la dificultad de los alumnos, la profesora va repitiendo la pregunta cambiando constantemente del francés al español y dirigiendo las respuestas de los alumnos.

Con ello, Carla parece recurrir al *code-switching* como forma de facilitar la comprensión y evitar la frustración que puede provocar en los alumnos no entender las palabras de un docente. Los profesores también pueden tener la sensación de frustración ante la incomprendición de los alumnos.

Otro uso importante del cambio de código es la explicación del significado de las palabras nuevas para el que se recurre principalmente a la traducción, que constituye el uso principal del cambio de código:

(11/02/2013)

15 PC madera | qué es la madera? | la mesa es de madera | *elle est faite de bois* | *on dit* | *le verbe ser* | également | définie | la matière | des | objets | *la table est faite en bois* | la mesa es de madera

En lo que concierne a la gestión del comportamiento de la clase es bastante usual el español. Las llamadas al silencio son siempre en español, porque probablemente los alumnos conocen ya la palabra "silencio" y la expresión "cállate".

(11/02/2013)

11 PC *les gabonais / sont / noirs / ça c'est également / la manière d'être | (xxx) ((algunas risas en la clase, los alumnos hacen comentarios en voz alta, pero son inaudibles)) || ei | silencio !*

60 PC eh! |**silencio!** | sí! | (nombre de un alumno) | vamos!

(25/02/2013)

37 PC (...) **silencio! | (Israel) cállate | (xxx) cállate (...)**

71 PC siempre se dice | Sofía de Grecia | es el nombre | **silencio!** || es el nombre | de la esposa | Sofía de Grecia |

En menos ocasiones Carla habla en francés para la gestión del comportamiento de la clase, y se emplea sobre todo cuando pronuncia otras palabras que tal vez los alumnos no son capaces de comprender:

(11/02/2013)

31 PC **ce n'est pas le marché! / vous levez le doigt!**|| qué persona es? | cómo? | cómo?

(25/02/2013)

69 PC la mujer del rey | se llama | Sofía | pero Sofía de | GrÉ-cia | Sofía de GrÉ-cia | porque pertenece al país-e | que se llama la Grecia | *on l'appelle* | Sofía de Grecia | *elle est d'origine* | grecque | *c'est pas d'origine* | **oh! / qui a dit ça!**

En cuanto al uso del espacio y el material del aula, es importante subrayar que la profesora se sitúa frecuentemente detrás del aula. Cuando está leyendo y dando explicaciones “magistrales” se encuentra más bien frente a los alumnos; pero cuando los alumnos realizan ejercicios o copian de la pizarra se sitúa de pie al fondo del aula, al lado de la puerta de entrada.

Por otro lado, hemos constatado un uso frecuente de la pizarra. Todas las respuestas a las preguntas formuladas son escritas por la profesora a lo largo de la sesión para que después los alumnos tomen notas en sus cuadernos. Esta manera de hacer nos ha sorprendido porque la profesora no se limita a apuntar las palabras que faltan tal como se presentan los ejercicios en las fotocopias repartidas, sino que escribe de nuevo todas las frases y así lo hacen también los alumnos en sus cuadernos y no en las fichas.

Asimismo el momento para que los alumnos copien es el final de la clase y no mientras la profesora escribe en la pizarra durante la sesión, y así lo recrimina en varias ocasiones.

Además, el momento en que la profesora escribe en la pizarra en diferentes momentos de la sesión, los alumnos no hacen nada. Ello coincide también con las práctica de otros profesores, que siguen las consignas de los organismos educativos oficiales.

ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS Y RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNOS

Como hemos señalado, la docente y las fichas fotocopiadas con las que se trabaja constituyen las principales fuentes de contenidos de la clase. Carla se encarga de dar explicaciones, de esclarecer el significado del vocabulario y es la fuente de datos geográficos y políticos de España basándose en los contenidos de las fotocopias. La profesora se ocupa también de dirigir y gestionar la interacción entre la profesora y los alumnos. Por último también es la encargada de la corrección de las intervenciones de los alumnos, con la validación o la rectificación de las respuestas de estos. Estos aspectos no son evocados como funciones del docente de forma explícita durante la entrevista, tal vez porque los considera papeles asumidos por el profesor. En consecuencia, podemos considerar que se trata de clases bastante centradas en la profesora, como actor principal de la clase con los mencionados roles asumidos.

En cuanto al papel de los alumnos, la docente espera de ellos una participación activa, tal como nos declaró en la entrevista, al considerar la participación como motor principal del aprendizaje. Son bastante participativos, levantan la mano frecuentemente y contestan con energía en coro cuando así lo solicita la profesora. La participación se hace un tanto desordenada al final de la clase, probablemente a causa del cansancio.

Recordamos que Carla apuesta por un vínculo cercano con los alumnos que contrasta con el tipo de relación que vivió como alumna con sus profesores. También, reconocía la utilidad de los castigos para preservar la disciplina, algo que no se ha detectado en las sesiones de clase a las que asistimos.

En la entrevista señala su disponibilidad para prestar ayuda a los alumnos. En las sesiones observadas, vemos que se acerca a los alumnos y habla con ellos, seguramente para resolver dudas que surgen o dar indicaciones complementarias sobre lo que están tratando.

Asimismo son frecuentes las risas de los alumnos. La profesora debe intervenir en algunos momentos para gestionar el comportamiento de los alumnos, como ya hemos visto. Pide silencio en varias ocasiones (60PC, 11/02/2013; 71PC, 25/02/2013); indica que es necesario levantar la mano (31PC, 11/02/2013). También en dos momentos puntuales, los alumnos se burlan de las intervenciones erróneas de dos compañeros, ante lo que interpela a los alumnos:

(25/02/2013)

37 PC **ya ya ya! | ya está!** | (...) países dirigidos por un presidente | silencio! | (Israel)
cállate | (xxx) cállate || ((risas de los alumnos))

Por otro lado, realiza bromas en dos ocasiones (no hay gaboneses blancos en la primera sesión; y otra en torno a la policía que no queda clara en la grabación) que producen la risa de los alumnos. Ello contribuye también a crear un ambiente distendido en la clase.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y DE LA COMUNICACIÓN

En lo que concierne al vocabulario, observamos que una parte importante de las preguntas formuladas a los alumnos corresponde a requerimientos sobre el vocabulario nuevo que aparece en las fotocopias, como así lo comprobamos en los siguientes fragmentos:

(11/02/2013)

5 PC este pero | qué significa pero? | pero | qué significa pero en francés? |

9PC (...) negros | qué significa negros?

10 GC *noirs* ((en coro))

(...)

13 PC (...) aquí tenemos una mesa | de madera | ((toca el pupitre de unos alumnos)) | es madera | esto se llama mesa | ((señala el pupitre)) | la mesa es de | madera | qué es la madera | entonces? | esto es la mesa | pero se dice | que la mesa es de | madera | ((golpea el pupitre)) qué es la madera?

14 A? marron |

15 PC madera | qué es la madera? | la mesa es de madera | *elle est faite de bois / on dit / le verbe ser / également / définie / la matière / des / objets / la table est faite en bois / la mesa es de madera / está claro?*

(...)

40 PC personaje? ((algunos alumnos ríen, un alumno levanta la mano)) | cómo se dice? ||

42 PC cómo se dice *troisième personne*? |

58 PC cómo se dice en español?

En efecto, la profesora insiste en el vocabulario, y no deja ninguna palabra sin explicación o traducción. Normalmente pregunta por el significado a los alumnos, y si tienen dificultades ella misma proporciona la traducción. El vocabulario nuevo es escrito por la profesora en la parte izquierda en la pizarra, tal y como se realiza convencionalmente en la cultura académica. El papel importante que otorga a la parte léxica sería coherente con lo manifestado en la entrevista. Carla nos declara que el vocabulario juega el rol principal en la comunicación, más que la gramática, que se reserva, según la profesora, a la parte escrita.

Por otro lado, en cuanto a la parte gramatical, la primera sesión está centrada exclusivamente en la diferencia del empleo de los verbos ser y estar. La ficha proporciona algunos usos con explicaciones en francés y ejemplos en español, de un modo funcional y no del todo normativo. No da reglas generales para explicar la diferencia entre los dos verbos, sino que se exponen los usos de modo descriptivo. No obstante la profesora durante el ejercicio de aplicación da explicaciones en francés sobre la diferencia de ser y estar relacionadas con ideas de estados permanentes o susceptibles de cambio, explicaciones que no se consideran adecuadas actualmente en las gramáticas pedagógicas. “*Dans moment à l'autre ça peut changer*” (44'50”). Por tanto no se fomenta un trabajo inductivo de la gramática ni se fomenta la conciencia metalingüística.

Siguiendo en el ámbito de la gramática, observamos en las sesiones que la docente formula bastantes preguntas, principalmente en torno a la conjugación española. Por ejemplo, solicita a los alumnos conjugar verbos o bien identificar los tiempos verbales de una determinada forma verbal que aparece en las fichas:

23 PC conjugad este tiempo | cuál es el tiempo de este verbo? || es | qué tiempo es? | es el imperfecto? | el futuro?

24 GC no! ((en coro)) | presente ((algunos alumnos))

25 PC qué tiempo es?

26 GC presente ((hablan a la vez))

27 PC presente de qué? |

28 GC ((hablan a la vez))

Por otra parte, la profesora rechaza las respuestas de los alumnos que no se formulan con una frase entera y así lo indica a los alumnos en varios momentos de ambas sesiones presenciadas:

(11/02/2013)

52 PC a ver | qué verbo es? || hay que conjugar una frase | *un phrase égal verbe plus complément*

(25/02/2013)

7 PC no | una frase | ((algunos manos se levantan)) | cuál es la capital de España? |

8A la capital | de España | es (Madrid)

Recordemos que durante la entrevista curiosamente destacaba la importancia de la conjugación que no incluía dentro de la gramática. Efectivamente, se presta menos atención a otros aspectos gramaticales durante las clases, tan solo en un momento de la primera sesión indica que se dice “soy yo” y no “es yo”. No obstante, no hay que olvidar que realiza una clase dedicada exclusivamente a la diferencia entre ser y estar. Por último, el requerimiento de formular frases enteras se ajusta con las prácticas bastante generalizadas en la cultura de aprendizaje del español en Gabón y que atestigua concepciones estructuralistas de la lengua.

CORRECCIÓN Y TRATAMIENTO DEL ERROR

En cuanto a la corrección es frecuente que la profesora no corrija directamente, sino que señala primero el error mediante una pregunta para hacer que los alumnos se den cuenta del error con el objetivo de que estos se autocorrijan:

(11/02/2013)

33 PC (*terza*) persona | se dice?

34 A? (*terciera*)

35 PC cómo que *terciera*?

36 GC ((hablan a la vez)) |

37 A? tercera

49A? ruayoma! | ruayoma! ((el alumno se levanta))

50 PC tu dis ça en quelle langue?

En la corrección del ejercicio de aplicación solicita la ayuda de los compañeros antes de corregir directamente. No interrumpe a los alumnos para corregir errores de pronunciación, por ejemplo. No parece, pues, especialmente preocupada por la corrección de errores, lo que es coherente con sus declaraciones.

ENSEÑANZA DE CULTURA Y DE LA INTERCULTURALIDAD

En cuanto a la cultura e interculturalidad es un tema al que concede bastante importancia como hemos visto en la entrevista. Hemos presenciado una sesión entera dedicada a proporcionar informaciones geográficas y de política sobre España. En esta sesión se habla sobre la situación geográfica de España, los países limítrofes, el sistema político (monarquía o reino parlamentario); y se mencionan el presidente y la familia real. La familia real se trata de uno de los temas estudiados sistemáticamente en el contexto escolar de Gabón ya que forma parte del programa de estudios de lengua española.

Es destacable que, en las explicaciones de Carla, siempre se establece una comparación con Gabón. Por ejemplo, al referirse a las comunidades autónomas en España se apoya en la comparación con las provincias en Gabón. Señala no obstante la diferencia al tratarse de comunidades independientes una de las otras:

(25/02/2013)

1PC hemos hablado de los límites | ahora vamos a hablar | de las co-munidÁ-des | debéis retener | debéis saber | que en España | el país se divide en | diecisiete | comunidades | autÓ-no-mas | tenemos aquí en Gabón | las provincias | en Gabón | somos | nueve provincias || en España | hay | diecisiete | comunidades | autÓnomas | *au Gabon vous avez ce qu'on appelle les provinces* ((ritmo muy rápido)) | *en Espagne les provinces ce sont des communautés* | (xxx) *auton-omes* | diecisiete comunidades autónomas | *ne fonctionne pas comme au*

Como ya lo hemos mencionado, Carla sondea los conocimientos previos sobre Gabón para formular las preguntas correspondientes sobre España:

11 PC cómo se llaman los habitantes? || de España || ((no hay manos levantadas)) cómo se llaman los habitantes de Gabón? |

(...)

25 PC país ((risas de la clase)) | ((comentario inaudible de la profesora)) | nuestro país se llama Gabón no? | sí o no?

26 GC sí!

27 PC nuestro país es Gabón todos |

28 GC sí! ((fuerte))

29 PC bien | ((risas de algunos alumnos)) | quién dirige Gabón? | quién | di-rige? | Gabón? |

30 A? el (xxx)

31 PC quién dirige Gabón? | ((un poco de confusión))

Por último, nos llama la atención que lleve la bandera de España a clase y la muestre al final de la segunda sesión. Esto conectaría con una visión “nacional” y “esencialista” de la cultura, que no se refleja en las declaraciones verbales de la profesora.

PUNTOS CRÍTICOS

En general percibimos un alto grado de coherencia entre lo declarado y las prácticas observadas. Uno de los puntos críticos que podríamos señalar es que la docente detenta largos turnos de habla sin dejar mucho espacio de intervención a los alumnos. Esto no sería del todo consistente con las creencias que se desprenden de la entrevista, ya que sostenía que el profesor debe dar el máximo de oportunidades de hablar a los aprendices para desarrollar la expresión oral.

5.2.4.- Análisis de las sesiones de clase del profesor Herman

En primer lugar, presentamos dos esquemas de las dos sesiones de clase seleccionadas para su análisis del cuarto profesor colaborado, Herman, entre las cinco presenciadas en total. Estas tablas nos permiten obtener una visión general de las diferentes etapas que siguen las clases de este docente.

ESQUEMA DE LA PRIMERA CLASE (25/10/2012)

TIEMPO	SEGM ENTO	ACTIVIDA D	ACCIONES	PARTICIP ANTES
0'8'40"	1	Inicio	Entrada del profesor con la investigadora; los alumnos saludan. El docente solicita a un alumno para escribir la fecha. Otro alumno lleva el <i>cahier de textes</i> a la mesa del profesor. Mientras, el profesor circula para verificar los cuadernos de los alumnos y hablar con ellos. Los otros alumnos no hacen nada, esperan en silencio.	PR
8'41"- 30"04"	2	Corrección de los deberes	El profesor anuncia que van a corregir el trabajo para casa que consiste en escribir cuatro horas en letras. El profesor escribe el título en la pizarra y solicita a un voluntario para escribir la primera hora en la pizarra. Una alumna escribe la primera hora, tras lo cual el profesor pide que la lea. Esta operación se repite para los siguientes ejemplos. Después de la lectura de cada alumno el profesor guía la corrección tanto de la pronunciación como de los eventuales errores cometidos en la realización del ejercicio escrito. Da explicaciones sobre las horas, habla de las doce en punto y resuelve dudas. Señala en la pizarra con tiza de otro color. Para acabar esta parte, pide a los alumnos que corrijan lo que han escrito en sus cuadernos y que se pongan una nota, que él va a comprobar después. Circula unos minutos para verificar las libretas de los alumnos.	PR, A1,A2,A3, A4
30'95"- 38'13"	3	Lectura del fragmento que van a comentar	El profesor anuncia que van a acabar con el comentario del texto que están estudiando. Pide un voluntario para la lectura del tercer párrafo que va a ser analizado. Corrige mientras la alumna lee y al finalizar da algunas indicaciones sobre la lectura y el respeto de la puntuación. A continuación el mismo profesor realiza una lectura del fragmento.	PR,A5
38'14"- 57'50"	4	Ánalisis del tercer párrafo del texto	El profesor lanza la primera pregunta de comprensión lectora. Asigna a una alumna que se levanta e interviene. Después, el profesor escribe la pregunta y la respuesta de la alumna en la pizarra, para lo que pide que repita la respuesta. A continuación, pregunta sobre las actividades que se realizan en la escuela, estableciendo un puente entre el texto y el contexto de los alumnos. Lanza una nueva pregunta y diferentes alumnos intervienen, pero el profesor señala que no está del todo satisfecho con las respuestas. Da indicaciones en francés sobre el hecho de que las respuestas a sus preguntas se encuentran en el texto, por lo que deben leer con más atención. Tras algunas intervenciones el profesor escribe de nuevo en la pizarra.	PR, GC, A6, A7, A8, A9
57'51"- 66'33"	5	Repaso gramatical	Se realiza un repaso de la conjugación del verbo ser, estar y tener. En primer lugar, señala una forma verbal del texto y pregunta qué verbo es, a lo que contestan en coro. A continuación solicita a un alumno para que salga a la pizarra y escriba el presente de indicativo de ser. Cuando ha terminado de escribir, el alumno lee. Despues asigna a otro alumno para corregir. Mientras escribe hay rumores entre los alumnos y el profesor pide silencio para que dejen trabajar al compañero. El profesor lee lo escrito y pregunta si es correcto y la clase responde que no en coro. Otra alumna corrige en la pizarra; pero el grupo clase señala que no es correcto, hasta que otro alumno lo corrige en la pizarra. Estas operaciones se repiten para los verbos "estar" y "tener".	PR, GC; A10, A11, A12; A13

66'34"-92'05"	6	Copia de lo escrito en la pizarra. Deberes. Cierre	<p>El profesor anuncia que ahora pueden copiar las notas de la pizarra. También indica que pueden pegar el texto en el cuaderno en francés y que han terminado el estudio de texto que han estado trabajando desde principio de curso. Mientras empiezan a escribir el profesor les dice que las notas se copian en silencio.</p> <p>El profesor escribe otros apuntes en la pizarra con distintos colores y así lo reproducen los alumnos en sus cuadernos.</p> <p>Una alumna nueva llega a clase, el profesor dice que es una recién llegada. Los alumnos hablan entre ellos.</p> <p>El profesor escribe el trabajo para casa y lo explica a la clase. Deja tiempo para que escriban y al final dice que así termina la clase, que no olviden hacer el trabajo para casa. Finalmente dice que tienen una visita y que la investigadora se va a presentar.</p>	PR
---------------	---	--	---	----

Tabla 5.7 Esquema de la primera sesión de Herman

ESQUEMA SEGUNDA SESIÓN (31/10/2013)

TIEMPO	SEGMENTO	ACTIVIDAD	ACCIONES	PARTICIPANTES
0-10'50"	1	Inicio	El profesor saluda, coloca sus cosas; pide la escritura de la fecha. Una alumna borra la fecha que estaba escrita en francés y la escribe en español. El profesor pasa por todos los pupitres para comprobar los deberes. Hay un poco de ruido y el profesor llama al silencio en francés.	PR
10'51"-12'02"	2	Anuncio de la tarea	El profesor anuncia que van a corregir los deberes que tenían para casa, que consistía en escribir frases con los verbos ser, estar y tener. Indica que lo van a escribir en la pizarra y señala las partes de la pizarra en que lo van a hacer. Despues llama a voluntarios para escribir sus frases.	PR
12'03"-18'46"	3	Escritura en la pizarra	El profesor va dando tizas a diferentes alumnos y estos se levantan para escribir en la pizarra. Lo hacen simultáneamente en las tres columnas de la pizarra correspondientes a cada verbo. En la cuarta columna se escriben las asignaturas que se realizan en el centro escolar que nos ocupa.	PR, AA
18'47"-34'58"	4	Corrección	El profesor solicita a los alumnos que han escrito una frase que la lean ellos mismos. Herman pregunta al resto de estudiantes si hay errores, a lo que contestan en coro. Si es el caso, solicita la corrección y dirige la interacción hasta encontrar la respuesta.	PR, AA, GC
34'59"-43'33"	5	Cierre	El profesor pide a los alumnos que corrijan en sus cuadernos. El profesor circula por todos los pupitres para mirar las libretas de los estudiantes. Para acabar, Herman les indica en francés que para la próxima semana deben tener el cuaderno al día. El docente escribe en el <i>cahier de textes</i> y luego habla con algunos alumnos. Finalmente habla sobre la fiesta de todos los santos y lo escribe en la pizarra.	PR

Tabla 5.8. Esquema de la segunda sesión de Herman

DESCRIPCIÓN Y CONTEXTO DE LAS SESIONES OBSERVADAS

Herman imparte clases en el centro de primer ciclo de enseñanza secundaria Louis Bigman (el mismo que Carla y que ya hemos descrito anteriormente) donde fue destinado después de obtener la certificación CAPES (certificación para enseñar en el segundo ciclo de secundaria). En este centro no existen clases del segundo ciclo de enseñanza secundaria, e imparte pues clases en *quatrième* y *troisième*, los dos últimos cursos del primer ciclo y en los que es obligatoria una segunda lengua extranjera.

Se trata de las primeras clases a las que la investigadora asistió como observadora gracias a la disponibilidad del profesor y a que el centro escolar se encontraba cerca del domicilio de la misma. En total asistimos a 5 sesiones del docente, tres a principio de curso y dos a mitades, de diferentes grupos y diferentes cursos. La asistencia a estas clases nos permitió adentrarnos en el terreno como observadora; y también facilitó la familiarización con esta técnica de investigación. Finalmente hemos escogido dos de las sesiones para el análisis de este trabajo de investigación.

La primera clase analizada corresponde a un nivel *troisième* (segundo año de español). La clase tuvo lugar el día 25 de octubre de 2012 y se situaba en la franja horaria de 8 a 10h. Herman llegó al centro escolar a las 8 y 10 minutos; fuimos primero a la sala de profesores y después de charlar unos minutos, recoger las cosas necesarias para la clase, etc., llegamos al aula a las 8:20. La clase finalizó a las 9:53h, es decir que la sesión duró un total de 93 minutos. Se trata de la primera clase del día para los alumnos y para el profesor. A nuestra llegada, solo una parte de los alumnos estaban presentes, y el resto fueron llegando poco a poco. El profesor me explicó que muchos alumnos viven lejos, tienen problemas de transporte (taxi común), pueden retenerlos en la entrada de la escuela por desajustes en el uniforme reglamentario; y, además, ese día llovía, lo que dificulta los desplazamientos en Libreville.

La segunda clase corresponde al mismo nivel *troisième*, pero se trata de un grupo diferente. Tuvo lugar el día 31 de octubre de 2012 y se desarrolló en la franja horaria de 9 a 10h. La clase empezó sobre las 9 y diez minutos y acabó un poco antes de las 10h.

Los alumnos tienen tres horas de español en total, normalmente se reparten en una sesión de dos horas y en otra de una hora. A menudo las sesiones no alcanzan la totalidad de tiempo reservado para la asignatura y el mismo profesor gestiona el tiempo que quiere dedicar a la clase. Existen las sirenas entre clase y clase, pero hemos observado que suelen ser orientativas.

En las dos sesiones el profesor circula por los dos pasillos de la clase para ver los cuadernos de los alumnos al principio y al final de la clase. Se suele situar en la zona frontal del aula, delante de los alumnos y también se mueve a veces por los pasillos para asignar a ciertos alumnos o dirigirse a aprendices en concreto. También los alumnos ocupan el espacio frontal cuando escriben en la pizarra.

En ambas sesiones hay mucho uso de la pizarra, donde escriben tanto los estudiantes como el profesor. El profesor utiliza también tizas de diferentes colores. Al final de la clase, Herman les

concede bastante tiempo para que los alumnos tomen notas en sus cuadernos de lo que hay escrito en la pizarra (más de 25 minutos). Los alumnos no escriben mientras el docente lo hace, sino que esta tarea se realiza al final.

ESQUEMA DE LAS CLASES Y ACTIVIDADES

La sesión del 25 de octubre se inicia con los saludos del profesor. Los primeros minutos se dedican a la escritura de la fecha por parte de una alumna asignada por el profesor, mientras el profesor circula por todas las filas de alumnos para verificar la realización de los deberes. A continuación, se lleva a cabo la corrección de los deberes, que consistían en la escritura de varias horas en letras. El profesor solicita a voluntarios para escribirlas en la pizarra. Herman anota el título del enunciado en la pizarra y un alumno escribe la primera hora. A continuación el profesor pregunta si es correcto y dirige la interacción con los alumnos. Esta operación se repite para las siguientes horas. La fase de corrección dura 21 minutos.

Después, se inicia el núcleo de la clase que consiste en el comentario del tercer y último párrafo del texto que están estudiando desde el inicio del curso (hace unas tres semanas aproximadamente). El documento se titula “La jornada escolar de Gaël” y es un texto adaptado por el mismo profesor de Marisa Casado y publicado en *Cambio 16*. En primer lugar, el profesor solicita a un voluntario para la lectura del fragmento. Durante la lectura, el profesor realiza correcciones sobre la pronunciación y al finalizar hace unas breves indicaciones sobre cómo leer en voz alta en público. Después, el mismo docente lee de nuevo el texto. Al acabar la lectura, se inicia la interacción entre profesor y estudiantes para responder a diferentes preguntas de comprensión lectora formuladas por el profesor. En concreto, la interacción gira en torno a dos preguntas, que el docente dirige para obtener la respuesta deseada. Tras construir las respuestas mediante el diálogo didáctico, el profesor apunta la respuesta en la pizarra. La interacción para comentar el fragmento del texto dura 19 minutos y medio. A continuación, se trabaja un aspecto gramatical partiendo de una frase del texto que contiene el verbo “ser” (“es”). El profesor interroga a los estudiantes sobre ese verbo y solicita a un voluntario para escribir la conjugación del presente de indicativo de “ser” en la pizarra. Después, indica que van a repasar también los verbos “estar” y “tener”, para lo que pide más voluntarios. Tras finalizar la escritura, el profesor pregunta al resto de aprendices si es correcto. Si se detectan errores, Herman solicita la corrección que se construye con la ayuda de los alumnos. Para acabar la clase, les indica que pueden copiar lo que está escrito en la pizarra en sus cuadernos. Después, añade los deberes en la pizarra y explica en qué consisten. Termina la clase presentando a la investigadora.

La segunda sesión analizada se centra en la corrección de los deberes para casa. El inicio de la clase es similar a la anterior. Después de los saludos, el profesor circula por los pupitres para verificar los deberes y hacer comentarios. A continuación anuncia que van a corregir los deberes y que para ello los alumnos van a salir a la pizarra para escribir frases con “ser”, “estar” y “tener” en tres columnas. El profesor da la tiza a diferentes alumnos que escriben una frase en las tres columnas de forma simultánea. Esta fase de escritura dura 6 minutos y 43 segundos. A

continuación se inicia la corrección de todas las frases a través de la interacción entre profesor y estudiantes. Herman solicita la lectura de las frases al alumno que la ha escrito, o bien él mismo la lee; y, después, les plantea si es correcta o no. Si hay errores, les pregunta dónde está el problema. A partir de los errores el profesor puede alargarse más o menos en las explicaciones dirigidas a la corrección y la reflexión metalingüística. Se crean paréntesis para hablar de aspectos que surgen con la corrección de errores. Esta parte dura 16 minutos y 11 segundos. Para acabar, el profesor les indica que pueden corregir los cuadernos y circula por la clase para verificar lo que han hecho en sus libretas. Después Herman anuncia en francés que deben tener el cuaderno al día para la próxima semana. El profesor escribe en el *cahier de textes*, mientras hay un ambiente bastante relajado. Finalmente, el profesor les habla de la fiesta de todos los santos y escribe en la pizarra.

En resumen, las actividades que hemos presenciado en las dos sesiones de clase son: escritura de la fecha, escritura de varias horas en letras en la pizarra por parte de los alumnos y su corrección a partir de la interacción entre profesor y alumnos; lectura de un fragmento de un texto, por parte de un alumno y por parte del profesor; escritura en la pizarra de frases por parte de los alumnos; corrección con toda la clase de las frases escritas; y, por último, análisis de un tiempo verbal y escritura de la conjugación del presente de indicativo del mismo verbo en la pizarra, junto a dos verbos más.

Por lo tanto, el trabajo principal de una de las clase gira en torno al clásico comentario de texto, sobre el que manifiesta sus reservas en la entrevista. No hemos asistido a trabajos en grupos o en parejas. En cuanto a las destrezas, predomina la expresión oral en el intercambio de iniciación-respuesta-evaluación. La producción escrita se realiza en casa con la redacción de frases con unos verbos determinados. No se realizan actividades de comprensión oral o de redacción de textos donde los alumnos expresan sus puntos de vista. Tampoco existe una variedad de materiales, debido a la falta de recursos. Por consiguiente, no se aprecia la variedad de actividades y dinámicas de clase, pese al interés manifestado en la entrevista de introducir actividades innovadoras.

Un aspecto que nos ha llamado mucho la atención es la preparación minuciosa de las clases de Herman. En efecto, las clases nos facilitó una “ficha pedagógica” en que se detallan todas las preguntas que se van a realizar del comentario, de gramática, de vocabulario. En cambio, la clase se desarrolla con fluidez y naturalidad y no da una sensación de rigidez. Esto parece coherente con lo declarado en la entrevista, en que reconoció que preparaba de forma exhaustiva todos los aspectos de la clase.

INTERACCIÓN Y TURNOS DE HABLA

Después de visualizar y transcribir una parte de las sesiones que nos proponemos analizar, podemos afirmar que lo que caracteriza las clases de Herman es la abundante interacción entre profesor y alumnos. Efectivamente, hay un gran protagonismo del intercambio entre el profesor y los demás participantes que gira en torno al análisis del texto y a la corrección de las frases que los mismos alumnos han escrito en la pizarra. La interacción se apoya en las preguntas dirigidas por el profesor en aras de fomentar sobre todo el razonamiento de los alumnos en

torno al texto estudiado o a aspectos lingüísticos. A partir del análisis textual o la corrección de las frases, Herman da explicaciones de gramática, de léxico e indicaciones sobre la realización de las tareas, siempre mediante una interacción oral entre el profesor y los alumnos con la cual se crea el andamiaje del discurso didáctico.

La interacción se establece siempre entre el profesor y los alumnos, a partir de las preguntas lanzadas por el docente, quien abre y cierra los intercambios y los orienta hacia la respuesta que este espera. En la primera sesión las preguntas giran en torno a la comprensión del texto, el eje de la clase. Herman suele repetir bastantes veces la pregunta para fomentar la participación y esperar que los alumnos levanten la mano para intervenir, como vemos en la siguiente intervención:

(25/10/2012)

1 PH qué se hace | para | las asignaturas | más duras? | qué prepone | el colegio | para | las | asignaturas | más | duras | mirad | aquí ((escribe en la pizarra)) | qué propone? | el colegio || para || las | asignaturas | más duras? ((lee lo que escribe; algunas manos se levantan)) || qué propone | el colegio? || la respuesta | está | en el texto (...) Marisca | qué propone? | el colegio | para | las asignaturas | más duras ((la chica asignada se levanta))

Con esta pregunta se inicia un intercambio entre profesor y alumnos en el que se suceden 47 turnos de palabra hasta construir la respuesta esperada por el profesor (de 1PH hasta 47 PH). En este interesante intercambio el profesor relanza la pregunta y guía a los alumnos hasta que contestan correctamente, sin precipitarles con la respuestas y dejándoles el tiempo necesario. Herman repite la pregunta en bastantes ocasiones para animar a la participación y rellenar silencios mientras los alumnos buscan la buena respuesta:

(25/10/2012)

25 PH propone | qué propone el colegio? || qué propone?

(...)

31 PH Vanessa ((asintiendo)) | qué propone | el colegio | para | las asignaturas | más | duras? |

El profesor también conduce y refuerza lo enunciado por los alumnos en intervenciones eco como la siguiente:

(25/10/2012)

36 A2 asignatura | el cole-gio | el cole-gio | propone

37 PH propone |

Asimismo, Herman emite una evaluación después de las enunciaciones de los aprendices:

32 A6 para las asignaturas | más | duras | el colegio | propone | e:: | clase de lectura | (hasta) | (tarde) | (xxx)

33 PH aquí | en tu frase | hay elementos | de respuesta | pero hay que corregir | la frase || a ver ||

Los alumnos proponen diferentes respuestas pero que no llegan a contentar las expectativas del profesor. Al darse cuenta de las dificultades para contestar la pregunta abordada, Herman les plantea otra cuestión (de tipo facilitadora) como andamiaje para ayudarles a elucidar la respuesta:

39 PH mirad | por ejemplo | para vosotros | qué es | una | asi- | quién nos da el ejemplo | de una | asignatura | dura | por ejemplo |

A partir de esta pregunta los alumnos reflexionan sobre la cuestión inicial y encuentran la respuesta deseada:

44 A6 para | las a- | asignaturas | más duras | (xxx) | el colegio | (xxx) | clases de refuerzo

45 PH el colegio | propone | simplemente | el colegio | propone | clases | de? | refuerzo | para las | asignaturas | más duras | el colegio | propone | clases | de refuerzo

Al final de este intercambio, el docente da consignas sobre cómo responder a las preguntas del comentario textual. Herman señala que las respuestas no se inventan sino que se encuentran en el texto y que para ello tienen la ayuda de algunas palabras traducidas al final del documento:

45 PH (...) *souvenez-vous* | *dans le document* | ((habla muy rápido)) (xxx) *toutes les questions* | *sont dans*?

46 GC =*le texte*

47 PH =le texte | un | (tout moment) | (on a dit) | tenez compte du | vocabulaire | qu'on vous donne | (il est peu pour vous) | (xxx) | clases de refuerzo | cours de | soutien | c'est traduit dans le texte!

En este último pasaje da consignas sobre la manera de realizar la tarea requerida por el profesor. Indica que las intervenciones de los alumnos deben ceñirse al texto para responder a las preguntas lanzadas en clase. También anteriormente, después de la lectura del fragmento que se va a analizar, Herman da indicaciones sobre la forma de leer en voz alta para que los compañeros puedan seguir y comprender. No obstante, no abundan en las sesiones observadas las intervenciones del profesor para dar instrucciones. El docente suele anunciar lo que van a realizar de forma breve, ya que las actividades que se llevan a cabo son las habituales en el contexto educativo y son, por lo tanto, bien conocidas por los alumnos.

(31/10/2012)

1 PH bien | vamos a | corregir primero lo que tenemos en la pizarra | ((da una palmada con las manos)) a ver las frases con | tener | con ser | ha escrito | (xxx) | cómo se dice esto? |

En este último fragmento, Herman anuncia brevemente que van a corregir las frases que hay en la pizarra, lo que se realiza mediante la interacción entre profesor y alumnos para detectar los eventuales errores y buscar las soluciones. El profesor plantea preguntas orientadas a la corrección de las frases escritas por los alumnos y también interroga sobre cuestiones de gramática o de vocabulario. Ello constituye el núcleo de la segunda sesión.

La interacción que se establece para realizar la tarea de corregir las frases empieza con la pregunta que profesor plantea a los alumnos sobre la corrección de la frase determinada, que espera una respuesta cerrada (sí o no). Los alumnos responden afirmativa o negativamente en autoselección:

(31/10/2012)

23 PH y la frase es correcta?

24 AA no!

25 PH no? |

26 AA sí! sí!

(...)

39 PH (...)esta frase es correcta? |

38 AA no | no ((algunos alumnos hablan a la vez))

Normalmente, Herman plantea tal pregunta cuando la frase es errónea, y en la siguiente intervención requiere a los alumnos que detecten el problema:

(31/10/2012)

27 PH dónde está el problema? ((ruido de los alumnos)) ||

(...)

41 PH bien | Jean-Pierre | dónde está el problema en esta frase? |

42 A5 esta frase es | es e:: | es |

43 PH (no puede decir) es | quién? | bien | él tiene | él tiene | dónde está el problema en esta frase? || ((el alumno se sienta)) | pero sí hay un problema en esta frase! | pero? | qué problema es? | sí | ((señala a una alumna))

Del mismo modo que en la sesión anterior, ante las dificultades de los alumnos, el profesor no proporciona inmediatamente la respuesta, sino que repite la pregunta y da indicaciones como andamiaje para que los alumnos mismos construyan la respuesta esperada. Por ejemplo, las intervenciones desde 47 PH hasta 73 PH se suceden para corregir la frase “Estrella tiene una bonita vestido de noche”, a partir de la cual dará explicaciones en francés en torno a la concordancia entre sustantivo y adjetivo.

Por otro lado, también hemos presenciado bastantes respuestas en coro en las dos sesiones. Estas intervenciones son realizadas por el grupo clase al unísono después de la enunciación del profesor con entonación interrogativa que implica que los alumnos pronuncien el final de una frase o unas determinadas palabras:

(25/10/2012)

45 PH *toutes les questions / sont dans?*

46 GC =*le texte*

47 PH =*le texte*

(...)

47 PH ((escribe en la pizarra) asignaturas | más duras | el colegio | el colegio | propone |

- propone | clases de?
- 48 AA =refuerzo
- 49 PH =refuerzo
- (...)
- 56 PH (...) de todo lo que ofrece el colegio | qué es lo más importante? || lo más importante es que | todos los servicios | de este colegio | son? |
- 57 GC =gratuitos! ((en coro))
- 58 PH =gratuitos | todo es gratuito aquí no? |

(31/10/2012)

- 33 PH (...) *c'est pour éviter ce genre de barbarismes qu'on | demande | d'avoir | le? | dictionnaire*
- 34 GC =*dictionnaire* |
- (...)
- 57 PH (...) | *en espagnol les (xxx) s'accordent | =en genre et en nombre*
- 58 GC =*en genre et en nombre*
- (...)
- 63 PH ((pega en la pizarra con la tija)) *c'est l'adjectif qui s'accorde | en fonction | du? |*
- 64 GC =*nom*
- 65 PH =*nom | d'accord | où est l'adjectif? |*

Se desprende de estos intercambios que son frecuentes el cambio de código al francés, que cumple probablemente con el propósito de comprobación de los conocimientos o de la comprensión de lo que acaba de explicar. En todas las ocasiones tales intervenciones al unísono fluyen con naturalidad lo que demuestra que son turnos de palabra adyacentes entre el profesor y los alumnos bien interiorizados por los participantes al ser un ritual de clase.

Observamos una notable participación de los estudiantes promovida por el profesor que les anima a intervenir, favorecido también por el ambiente distendido que se establece en el aula, como veremos más abajo. El profesor anima a la participación con comentarios, con bromas;

pero también se queja de que siempre levantan la mano las mismas alumnas, mientras que los chicos son menos participativos. Por ejemplo, señala en una ocasión la buena participación de dos alumnas, y manifiesta que los demás compañeros no participan suficientemente, incluso declara que los “hombres de esa clase no sirven para nada”:

(25/10/2012)

1 PH (...) sí? | qué propone? | aquí hay dos chicas | solo en esta clase! | los demás | son mudos | no pueden hablar | y los hombres | los chicos de aquí | no sirven para nada | solo hay chicas | Marsica | qué propone? | el colegio | para | las asignaturas | más duras ((la chica asignada se levanta))

Por otro lado, también expresa su satisfacción cuando un chico pide la palabra:

43 PH (...) para comprender | matemáticas | el colegio | propone | estudiar música? || puede ser? ((un alumno levanta la mano)) | **sí** | **ah!** | **un chico!** | ((se levanta)) | es que ya estás (xxx) | a ver | para | qué propone | el colegio | para las | asignaturas | más duras? |

En resumidas cuentas, hemos observado que la interacción predominante en las clases de Herman se establece entre el profesor y los alumnos y es controlada por el docente, el encargado de iniciarla, conducirla, interrumpirla, etc. Los alumnos responden a las preguntas formuladas del profesor y se ciñen al texto estudiado o al trabajo de corrección lingüística, sin expresarse libremente. Al principio de las sesiones y mientras los alumnos copian la apuntado en la pizarra, el profesor circula por la clase y habla con los alumnos (intercambios que no se pudieron grabar). No se llevan a cabo otros tipos de interacciones, como entre alumnos o en grupo, en coherencia con las reservas expresadas por el profesor durante la entrevista.

En cuanto a la asignación de los turnos de habla, es frecuente que el profesor espere a que los alumnos levanten la mano para designarles por su nombre.

(25/10/2012)

1 PH (...) **Marisca** | qué propone? | el colegio | para | las asignaturas | más duras ((la chica asignada se levanta))

(31/10/2012)

7 PH (nombre del alumno) cómo se lee esto?

Cuando no conoce el nombre (a causa del número elevado de alumnos por clase y al tratarse de principios de curso), les pregunta cómo se llaman. Después de proporcionar el nombre, Herman lo repite y le dirige de nuevo la pregunta:

(25/10/2012)

27 PH (...) cómo te llamas? | ya! | hay otra persona ((señala a una alumna que ha levantado la mano)) | cómo te llamas?

(31/10/2012)

13 PH a ver | una persona capaz de leer esto! | **Quentin** | cómo se lee esto? |
(...)

39 PH (...) sí | a ver | cómo te llamas? |

40 A5 me llamo | (xxx) | **Jean-Pierre**

En algunas ocasiones los alumnos intervienen sin ser seleccionados, sobre todo cuando se trata de preguntas de respuesta cerrada. Los alumnos suelen levantarse cuando son asignados por el profesor y si no lo hacen, el profesor les pide que lo hagan:

(25/10/2012)

23 PH levántate ((el alumno se levanta))

Por lo tanto, las interacciones son iniciadas por el docente, quien puede interrumpirlas y también es el que las cierra. Las intervenciones de los aprendices se limitan a las preguntas planteadas por el profesor que se ciñen al texto estudiado o bien a las frases que figuran en la pizarra. El profesor no solicita la expresión libre de los estudiantes, si bien en la segunda sesión los alumnos se expresan a través de las frases escritas previamente en casa y aunque sea de una forma limitada al uso de unas formas verbales determinadas. No se establecen interacciones susceptibles de producirse en un contexto de comunicación.

En cuanto al cambio de código, Herman interviene de vez en cuando en L1, con diferentes objetivos. Muchas de las instrucciones sobre cómo realizar las tareas son en francés, sobre

todo cuando toman un tono de reprimenda, al no haber realizado lo que el profesor esperaba de los alumnos. En estos casos la velocidad del discurso del profesor es mucho más rápida:

(25/10/2012)

46 PH (...) *souvenez-vous / dans le document* | ((habla muy rápido)) (xxx) *toutes les questions / sont dans?*

46 GC =*le texte*

47 PH =*le texte / un / (tout moment) / (on a dit) / tenez compte de / vocabulaire / qu'on vous donne / (il est peu pour vous)* | (xxx) | *clases de refuerzo / cours de / soutien / c'est traduit dans le texte!* | ((entonación vehemente)) | *dans le vocabulaire! / personne n'a vu! / vous allez donc* (xxx) | (xxx) | *bien / para las* | ((escribe en la pizarra) *asignaturas / más duras / el colegio / el colegio / propone / propone / clases de?*

También es usual que dé explicaciones de gramática en francés, sobre todo cuando se cerciora de las dificultades de los alumnos ante algún aspecto lingüístico:

(31/10/2012)

57 PH el adjetivo es? | *bonita / y aquí es el nombre / así que* | (xxx) *hacer la (acordación) / entre / el nombre / y / el adjetivo* | ((los alumnos rumorean; el profesor cruza los brazos y espera)) || *en espagnol les* (xxx) *s'accordent / =en genre et en nombre*

58 GC =*en genre et en nombre*

59 PH *avec le nom qui se rapproche* | ((señala en la pizarra)) | *ici / où ce trouve la* (xxx) *ici? / ((rumores de los alumnos)) / bien / et où est le nom? /*

60 AA (yyy)

61 PH *mais on fait l'accord! / comment / le nom / est / masculin / et l'adjectif / est féminin / (on fait) ça comment? / (...)*

63 PH ((pega en la pizarra con la tija)) *c'est l'adjectif qui s'accorde / en fonction / du? /*

64 GC =*nom*

65 PH =*nom / d'accord / où est l'adjectif? /*

66 A? bonita

67 PH *alors / où est le nom? /*

68 AA vestido

69 PH *mais où est le problème? / appliquez! // appliquez!* ((tono vehemente))

En definitiva, vemos que el cambio de código es habitual cuando el profesor hace comentarios para solventar dificultades en la solución de problemas y probablemente cuando estima que tal vez los alumnos no tengan el nivel suficiente para comprender. En el resto del discurso del profesor es más usual el uso de la lengua meta.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y DE LA COMUNICACIÓN

En primer lugar, destacamos que Herman solicita contestar a las preguntas con la formulación de frases, mientras que rechaza las respuestas de los alumnos si no se construyen de una forma determinada e insiste en que la respuestas se formulen mediante una frase, como vemos ilustrado en los siguientes pasajes:

(25/10/2012)

13 PH (esa frase no es correcta)

14 A2 la asig-

15 PH para | para ((mueve la mano hacia el lado)) | las |

16 A2 para las | asignaturas ||

17 PH mhm

(...)

21 PH propone | no | ((algunas manos se levantan)) | quién puede ayudarla? | la compañera | terminar la frase ((señala a otro alumno))

(...)

33 PH aquí | en tu frase | hay elementos | de respuesta | pero hay que corregir | la frase || a ver

Además, la segunda sesión se basa en la corrección de las frases escritas por los alumnos. Como hemos visto, los alumnos debían redactar diferentes frases con el presente de los verbos “ser”, “estar”, “tener”. La formación de frases se adhiere a una concepción estructuralista de la lengua que no refleja del todo la concepción más compleja de la lengua que se desprende de las declaraciones verbales en la entrevista.

Por otro lado, vemos la importancia que otorga a la gramática al dedicar una clase entera a la

corrección de frases con los tres verbos mencionados. Además, en la primera sesión, se trabaja un aspecto gramatical (el llamado “apunte gramatical” en el contexto escolar, aunque no emplea este término en la sesión ni en la entrevista) a partir de una frase del texto que están estudiando. La frase seleccionada por el profesor es analizada en interacción con los alumnos; y, a continuación, solicita a diferentes alumnos que escriban la conjugación de diferentes verbos en la parte derecha de la pizarra, reservada a los aspectos gramaticales en la cultura escolar de Gabón.

Se detecta, por consiguiente, una insistencia en los aspectos gramaticales, si bien no se limitan a la pura conjugación, sino que vemos un esfuerzo por relacionarlo con el significado. Es también destacable que en las dos sesiones el profesor aborda en clase otros elementos lingüísticos como la puntuación (problemas de mayúscula en la segunda sesión); aspectos ortográficos (apunta a las grafías inexistentes en español “th” y “ph”); la pronunciación (articulación correcta de “asignatura”); y, en más de una ocasión se refiere a la importancia de la acentuación gráfica en la lengua española, ya que se relaciona con el significado de las palabras en el caso de los acentos diacríticos, como vemos en la siguiente intervención:

(31/10/2012)

45 PH se dice aquí | él | ((escribe en la pizarra)) | porque cuando | tenemos el | así | sin acento | es el? | artículo | ((mira a los alumnos)) | y cuando decimos él | con acento | es él | con acento | es el? | pronombre personal | (cuando son) | insisto | sobre los | acentos | porque el español | son | muy | muy | importantes || (...)

Más adelante ante un problema de concordancia entre adjetivo y sustantivo en una frase, compara el funcionamiento del español y con el francés y les invita a reflexionar sobre ese caso:

47 PH (...) dónde está el problema? | mira! | en español | los | adjetivos | funcionan | igual que | en | francés | fijaos ((vuelve a la pizarra y lee)) | una | vestido | cuál es el género de | bonita? | bonito o bonita?

Por lo tanto, Herman se apoya en el francés para que los alumnos comprendan más fácilmente y puedan solucionar el problema que les plantea (mediante el andamiaje de los conocimientos previos). La cercanía entre el español y el francés facilita el aprendizaje de la lengua meta, como así lo declara en clase y también en la entrevista, pese a que los alumnos manifiestan sus reservas:

(25/10/2012)

-
- 51 PH (...) el español es la asignatura más fácil | que tenéis | basta |
50 AA =no! no ((algunos alumnos hablan a la vez))
51 PH =con estudiar un poquito |
52 AA =no! | no! ((en voz fuerte)) | no

De esta manera también, intenta llevar a cabo una reflexión metalingüística, a la que se refiere en la entrevista. La conciencia lingüística forma parte de los objetivos de aprendizaje de una lengua extranjera, según el profesor colaborador. Con los largos intercambios para resolver problemas lingüísticos, el docente promueve una actitud de reflexión hacia la lengua entre los alumnos. Además, como hemos visto, Herman insiste en aproximaciones inductivas de la enseñanza de la lengua, ya que fomenta que los alumnos extraigan las reglas a partir de los ejemplos que se plantean, sin proporcionar las respuestas directamente.

En cuanto al vocabulario, el docente no deja pasar ninguna palabra nueva o que suponga dificultades de comprensión. Pregunta por el significado de las palabras que pueden resultar nuevas o difíciles:

(25/10/2012)

- 9 PH qué significa propone en francés?
10 A3 *proposer* ((autoselección))

(31/10/2012)

- 27 PH (...) la baile qué es? || ((los alumnos hablan entre ellos)) || la baile qué es? | en español se dice | el?

(...)

- 35 PH (...) Melvin | está | enfermo | (xxx) está enfermo | qué significa? || (...)

- 45 PH (...) él tiene un perro | qué es un perro? || sí ((señala a un alumno)) | un perro |

- 46 A7 (*chien*)

- 47 PH un perro | un | *chien* | bien |

En este tipo de preguntas el profesor acepta la traducción al francés que proporcionan los alumnos. Asimismo, el sujeto da explicaciones sobre la adecuación del vocabulario en dos ocasiones. Una vez se refiere a la prenda que se utiliza para dormir, que el profesor designa

erróneamente como “bata”. También se aborda en clase la expresión “estación servicio”, que acepta, pero apuntando también al término “gasolinera”:

(31/10/2012)

73 PH un bonito | ((escribe en la pizarra)) | vestido de | noche | pero en español | un vestido | de noche | es decir | un vestido | que llevamos | para dormir | es español | se llama | bata ((escribe en la pizarra)) | *en bon français / la robe de? / chambre // nous au quartier / on dit / pijama*

33 PH (...) una *stacion* | de | servicio | una *stacion* de servicio | qué es una *stacion* de servicio? | qué es? | ((mira a los alumnos esperando una respuesta)) | *stacion* de servicio | qué es esto? || *c'est pour éviter ce genre de barbarismes qu'on demande / d'avoir / le? / dictionnaire*

34 GC =*dictionnaire* |

35 PH (xxx) | quién tiene un diccionario aquí? | ((señala a un alumno)) bien | *cherche comment dire station service en espagnol* | ((el alumno busca el diccionario en la mochila; los alumnos hablan entre ellos)) || bien | (xxx) | *stacion* de servicio | esto no es español | (hay que evitar) | el *pangwé* | ((los alumnos ríen y hablan entre ellos)) | cómo se dice? | *station* servicio? | sí? | ((señala a un alumno que ha levantado la mano y se acerca a él))

36 A4 estación

37 PH estación | de servicio | o también | gasolinera || bien escribe)) | se dice | estación | también se puede decir | gasolinera | bien | aquí | ((se mueve hacia la derecha en la pizarra))

En este fragmento agrega la importancia del diccionario. Herman señala la necesidad de poseer un diccionario y consultarla para evitar los “barbarismos” o calcos directos del francés. Con ello también se fomenta la autonomía del alumno.

Siguiendo con el asunto de la adecuación semántica, al referirse a las asignaturas que se imparten en el centro escolar Louis Bigman, los alumnos emplean el término “ciencias de la vida”. Herman les señala que en español la traducción correcta son “ciencias naturales”. Así pues, apreciamos el esfuerzo que hace el docente por emplear la palabra adecuada y evitar las traducciones inexactas. Así, es coherente con lo declarado, en la entrevista se refiere al interés de que los alumnos busquen el significado del vocabulario nuevo proporcionando menos traducciones en clase.

También apreciamos el interés de los alumnos: por ejemplo en un ocasión, una alumna toma la

iniciativa de preguntar el significado de una palabra:

(25/10/2012)

8 A2 propone

9 PH qué significa propone en francés?

10 A3 *proposer* ((autoselección))

11 PH eso!

En resumen, podemos decir que Herman intenta ir más allá de la mera conjugación e intenta fomentar una conciencia metalingüística de diferentes aspectos formales. Se detecta una cierta concepción de la lengua como sistema, si bien, se acerca a conceptualizaciones más complejas de esta. Apreciamos un interés por relacionar la lengua con aspectos significativos, si bien no se relaciona claramente con objetivos comunicativos. No se producen situaciones comunicativas con negociaciones del significado, vacío de información, etc.

ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS Y RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNOS

Como hemos visto, el profesor ejerce la función de director de la interacción: lanza las preguntas, formula cuestiones complementarias para guiar a los alumnos, refuerza las respuestas correctas, interrumpe para corregir la pronunciación o eventuales errores y cierra las intervenciones. El profesor tiene la última palabra sobre las respuestas esperadas. Es el encargado de corregir, si bien fomenta que sean los mismos alumnos que se den cuenta de sus errores. También aporta el significado de las palabras nuevas, aunque a la vez les indica el interés de utilizar por su cuenta el diccionario. Además, presta ayuda a los alumnos de forma más individualizada circulando por los pupitres al inicio y al final de la sesión. Por último, es el encargado de la gestión del comportamiento de la clase, ámbito en que vemos una clara preferencia por el ambiente distendido en que los alumnos puedan participar con libertad. Con esto se acerca a concepciones del profesor como guía que se adhiere a visiones más modernas y más complejas, de las que manifestó una notable conciencia en la entrevista. Herman rompe con el espacio del profesor, una destacable novedad en la enseñanza del español en Gabón.

En cuanto al rol de los aprendices, el profesor promueve un papel activo de los mismos durante las sesiones presenciadas. Hemos comprobado como el docente anima a la participación y hace comentarios divertidos para hacerles intervenir. La clase se construye con las intervenciones de los alumnos que responden a las preguntas planteadas por el docente. Además se fomenta la reflexión lingüística con preguntas en torno al sistema formal de la lengua. También el docente hace hincapié, como hemos apuntado, en la autonomía del alumno manifestando el interés de poseer un diccionario y consultarlos. Otro aspecto muy destacable es que en una de las sesiones Herman requiere a los alumnos que autoevalúen su propio trabajo poniéndose una nota justa de su trabajo. Esto constituye una importante innovación en el

contexto educativo de Gabón y que no hemos observado en ningún otro profesor colaborador. Además contribuye así a desarrollar la autonomía. Por otro lado, vemos un esfuerzo del profesor en proporcionar ayuda individualizada: toma el tiempo necesario para que los alumnos comprendan, pasa por las filas para facilitarles su apoyo, etc. En definitiva, sus clases se orientan a los alumnos, como él mismo nos manifiesta en la entrevista. Este esfuerzo de adaptación es especialmente destacable en contextos escolares como el gabonés en donde el número de alumnos por clase es muy elevado.

En las dos sesiones analizadas hemos podido comprobar la relación de cercanía que Herman trata de establecer con sus alumnos, en coherencia con lo declarado en la entrevista. Como nos manifiesta en el intercambio verbal, el docente colaborador quiere romper con las barreras que han predominado en el contexto escolar gabonés entre profesor y alumnos. Rehúye de la figura del profesor todopoderoso que posee todos los saberes. Las sesiones observadas tuvieron lugar poco después del inicio de curso, pero aún así apreciamos bastantes muestras de proximidad y familiaridad con los alumnos. Por ejemplo, conoce bastantes nombres de los alumnos y si no los conoce les pregunta cómo se llaman.

La atmósfera que se respira de distensión, y en abundantes ocasiones los alumnos rien:

59 AA yes! | sí ((risas de los alumnos))

Son frecuentes también los comentarios del profesor en tono humorístico que provocan las risas en la clase, pero que no buscan herir la imagen de los alumnos:

(25/10/2012)

29 PH me llamo me llama ((risas de los alumnos)) | (*tais-toi*) ((mira a un alumno que está al lado riéndose fuerte))

56 PH (...) hay que bostezar con un poco más de elegancia! | ((risas de los alumnos)) | (xxx) | con un poco de | elegancia | (mira que las chicas) | están (mirando) | ((risas de los alumnos))

(31/10/2012)

5 PH hoy es *mardi* || ((risas de los alumnos))

17 PH a ver cómo si estuvieras durmiendo así! | ((risas de los alumnos)) || sí ((señala con el dedo a otra alumna que ha levantado la mano; más risas))

Hay bastantes gestos de proximidad que se establece con el contacto físico del profesor con los alumnos. Por ejemplo, al final de la primera sesión el profesor toca en la espalda a una alumna que está en la primera fila con gesto de ánimo ya que ha hecho el esfuerzo de participar. El momento que nos ha sorprendido más es el que se deriva de una frase escrita en la pizarra "Soy una chica muy canon". Cuando el profesor lee la frase, sonríe, y los alumnos emiten sonidos exclamativos; después, Herman coge del brazo a la chica y le indica que se levante para que todos vean cómo es de guapa:

(31/10/2012)

33 PH (...) soy una chica || ((mira a los alumnos sonriendo)) muy | canon | ((los alumnos y el profesor ríen fuerte)) || dónde está la chica canon esta? | ((los alumnos siguen riendo)) | venga | dónde está la chica | muy canon? | ((risas)) | ((el profesor se acerca a la chica que está en la primera fila, la coge de la mano)) | levántate | que te veamos | ((la estira para que se levante, mientras que se levanta avergonzada; los alumnos aplauden; el profesor le suelta la mano; y la alumna se sienta; mientras las risas continúan)) || hoy || es una chica muy canon ((repite, dirigiéndose a la chica)) | bien

No obstante, el profesor ejerce un notable control cuando hay momentos que pueden derivar en el desorden. Por ejemplo, un momento en que hay muchas risas y animación, se dirige a un alumno y le dice que se calle en francés:

(25/10/2012)

29 PH me llamo me llama ((risas de los alumnos)) | (**tais-toi**) ((mira a un alumno que está al lado))

En otro momento, increpa a un alumno para que se vista correctamente:

(25/10/2012)

1 PH (...) Hans | arréglate (...)

En la asignación de turnos de habla, pese a que en ocasiones los alumnos intervienen sin ser designados, el profesor no lo censura ya que no perturba el desarrollo de la clase. El comportamiento de los alumnos se gestiona fácilmente, sin necesidad de alzar la voz o hacer recriminaciones. La proximidad establecida con los alumnos, el ambiente distendido se relacionan también con el respeto que sienten los alumnos ante el profesor. Así, Herman logra mantener un orden a la vez que se establece un ambiente animado, tal como nos declara en la

entrevista. Ello se relaciona también con la motivación de los alumnos, algo a lo que concede mucha importancia en la entrevista.

CORRECCIÓN Y TRATAMIENTO DEL ERROR

Como hemos ido viendo a lo largo de este análisis, Herman otorga una gran importancia a la reflexión metalingüística, por lo que no corrige directamente los errores de los alumnos, sino que fomenta la reflexión y la heterocorrección, en concordancia con lo expuesto en la entrevista. El docente intenta que los mismos aprendices caigan en la cuenta del error cometido:

(31/10/2012)

27 PH dónde está el problema? ((rumores de los alumnos)) || efectivamente | esta frase | no es correcta | la frase no comienza con una letra mayúscula así | hoy es martes

En ciertas ocasiones corrige directamente, sobre todo cuando se trata de errores de pronunciación:

(25/10/2012)

2 A1 para las | *asiñaturas* |

3 PH no se dice *asiñaturas* || se dice | a-si-gna-tura |

4 A1 a-si-gantura | es el (deporte)

(...)

35 PH no se dice *asiñaturas* | a-si-gn-a-tura |

Un alumno detecta un error en lo escrito en la pizarra. Eso satisface al profesor, quien rectifica en la pizarra y agradece al alumno, de forma congruente a lo declarado en la entrevista.

Como ya hemos apuntado, es destacable que el profesor dedique una sesión entera a la corrección de frases. Probablemente, Herman quiere fomentar la conciencia lingüística entre los errores, y ayudarles a aprender de forma inductiva. Por consiguiente, apreciamos una visión positiva del error, como parte del proceso de aprendizaje, tal como nos declara en la entrevista.

ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD

En cuanto a la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad, no observamos en ninguna de las sesiones actividades específicas de enseñanza de elementos socioculturales relacionados con la comunicación ni actividades para promover la competencia intercultural.

Algo que nos ha llamado la atención es que el texto estudiado en la primera sesión lleva por título “La jornada de Gaël”, adaptado por el propio profesor. El nombre Gaël es habitual entre el alumnado de Gabón, y ha sido así escogido por el profesor para acercarse más a las realidades de los alumnos. Además, pese a que el texto es tomado de una fuente española, un tanto antigua (*Cambio 16*) no se hace referencia a un lugar específico, sino que describe una situación más bien neutra, algo que el profesor aprovecha probablemente para trabajar aspectos lingüísticos (vocabulario de las asignaturas, verbos del presente de indicativo) en ese nivel de principiantes y para que a continuación los alumnos se expresen sobre su propia realidad, algo que se aprecia en la sesión observada. En efecto, observamos un esfuerzo por establecer comparaciones entre las informaciones del texto en la primera sesión analizada y las realidades de los alumnos. Así, en el texto se habla de clases de repaso gratuitas en la escuela y el profesor orienta las preguntas para que lo comparen con su propio contexto:

(25/10/2012)

58 PH =gratuitos | todo es gratuito aquí no? |

59 AA yes! | sí ((risas de los alumnos))

60 PH aquí | estamos | en un | colegio | público | y | en los colegios | públicos | pues | todo es | gratuito | ((rumores de los alumnos)) | lo más importante | ((escribe en la pizarra)) | todo es | gratuito | todo lo que | para estudiar aquí | no | pagáis nada | (xxx) son gratuitos | aquí | porque aquí | en Louis Bigman | somos un | colegio | público | pero | en los colegios | privados | nada es gratuito | todo se paga | bien

Así establece ciertos puentes de conexión entre las dos culturas lo que fomenta también la conciencia de los alumnos sobre su propia realidad, algo que preocupa a Herman en la entrevista. Su esfuerzo de adaptación de los textos conecta con su voluntad de adaptar los materiales empleados en la clase de lengua española en Gabón, que es uno de las grandes dificultades en el contexto estudiado según el profesor.

PUNTOS CRÍTICOS

En general, hemos podido comprobar que el docente pone en práctica la mayoría de sus creencias con algunos puntos de fricción. Lleva a cabo una enseñanza centrada en los alumnos, fomentando la autonomía (uso del diccionario, autoevaluación del alumno) y la reflexión metalingüística; también adapta su enseñanza al nivel de los alumnos y a su realidad,

con referencias constantes al contexto de los alumnos. Asimismo rompe las barreras entre profesor y alumnos, estableciendo relaciones de mayor proximidad y situándose como guía de los alumnos y no como una figura de autoridad, como suele ser habitual en la cultura académica de Gabón. El profesor facilita sobre todo el aprendizaje de los alumnos, como vemos en muchas ocasiones en sus clases, proporcionando ayuda individualizada a los aprendices. Algunos aspectos de las prácticas docentes de Herman como la ruptura del espacio del profesor o la autoevaluación constituyen destacables innovaciones en el terreno de la enseñanza del español en el contexto que nos ocupa.

El punto crítico detectado más importante es que para Herman la enseñanza de lengua se dirige a la comunicación, lo que se aprecia de forma limitada en sus clases. Como hemos señalado, el profesor hace un esfuerzo por conectar los elementos lingüísticos con lo significativo y promoviendo la conciencia metalingüística, haciendo reflexionar a los alumnos sobre el significado y la forma. No obstante, no apreciamos actividades de tipo libre en que los alumnos expresan sus opiniones. No se presencian interacciones entre alumnos en que estos llevan a cabo transacciones comunicativas, de acuerdo con sus declaraciones en la entrevista, donde afirmaba las dificultades relacionadas con el contexto para realizar este tipo de actividades. En la entrevista alude a algunas actividades alternativas al comentario de texto (juegos de rol, diálogos, etc.), que realiza sobre todo con los grupos de principiantes, pero no los hemos presenciado en las sesiones observadas. Como manifiesta en la entrevista su voluntad de trabajar con una mayor gama de materiales se queda en el terreno del deseo.

5.2.5.- Análisis de las sesiones de clase de la profesora Annette

Por último, pasamos al análisis de la quinta profesora colaboradora, Annette. Tuvimos la oportunidad de observar dos de sus clases, que resumimos en forma de esquema con las dos siguientes tablas.

ESQUEMA DE LA PRIMERA SESIÓN (27/02/2013)

TIEMPO	SE GM EN TO	ACTIVIDAD	ACCIONES	PARTICIPAN TES
0-5'10"	1	Inicio	La profesora exhorta a los alumnos a empezar la exposición oral. Los seis alumnos del grupo están en la parte frontal de la clase, dos alumnas escriben en la pizarra. Algunos alumnos llegan a clase y otros salen.	PA

5'11"-20'27"	2	Exposición oral del grupo sobre la explotación infantil.	La profesora repite que deben empezar ya y el primer alumno (el único chico del grupo) da los buenos días y presenta el tema de la exposición. Después da la palabra a otra alumna (6'33"). La profesora le anima a hablar más fuerte. A continuación otra alumna interviene (11'16"). La profesora circula por la clase para verificar que los alumnos toman notas en sus cuadernos. La cuarta alumna del grupo interviene (15'10"); otra alumna expone su parte (18'15"). La profesora corrige los errores de pronunciación. Por fin, el alumno que ha iniciado la presentación concluye (19'48") y pregunta si hay preguntas.	A1,A2,A3,A4, A5,A6, PA
20'28"-24'47"	3	Observaciones de los alumnos sobre el tema presentado	La profesora pregunta si los alumnos tienen observaciones o críticas sobre el trabajo de sus compañeros. Una alumna del grupo le entrega el trabajo por escrito encuadrado. Varios alumnos, asignados directamente por la profesora, intervienen y comentan el trabajo del grupo. Los alumnos se expresan libremente, preguntan algunas palabras cuando tienen dificultades; y, la profesora corrige los errores.	A7,A8,A9,A10 PA
24'48"-41'28"	4	Preguntas de los aprendices en torno al tema expuesto para que el grupo responda	La profesora anuncia que si no hay más observaciones van a pasar a las preguntas. La docente se dirige a una alumna y la pide que formule una pregunta. Diferentes miembros del grupo responden. Esta operación se repite para las cuatro siguientes preguntas. La profesora modera el intercambio, reformula las preguntas y corrige los errores.	PA, A11,A12,A13, A14,A15
41'29"-51'25"	5	Observaciones de la profesora y preguntas de esta dirigidas a cada miembro del grupo	La profesora hace observaciones sobre el trabajo realizado. Comenta el trabajo escrito que ha recibido. Dirige la misma pregunta a cada miembro del grupo. Cada alumno responde a su turno, con más o menos dificultades.	PA,A1,A2,A3, A4,A5,A6
51'26"-67"	6	Cierre	Annette hace unos comentarios finales sobre el tema y el trabajo en cuestión. Los alumnos aplauden al grupo. La profesora indica que hoy hay una profesora que está entre ellos y que va a presentarse y que después podrán hacerle preguntas.	PA

Tabla 5.9. Esquema de la primera sesión de Annette

ESQUEMA DE LA SEGUNDA SESIÓN (23/04/2013)

TIEMPO	SE GM EN TO	ACTIVIDAD	ACCIONES	PARTICIPAN TES
0'-02'41"	1	Inicio: fecha	La profesora pide a un alumno que escriba la fecha; le entrega la tiza. Mientras este la escribe, Annette borra la pizarra. Luego le pide que la subraye. Pregunta a la clase quién quiere leer la fecha. Una alumna se levanta y la lee. La profesora corrige.	PA;A1

02'42"-12'20"	2	Repaso de la clase anterior	Annette pregunta a la clase qué vieron la última vez. Se refieren al texto trabajado en la última sesión sobre Los Reyes Católicos y Cristóbal Colón. La profesora dirige varias preguntas sobre el tema. Algunos alumnos esperan en la puerta el permiso para entrar en clase; la profesora les deja entrar con un gesto. Increpa a un alumno que ha contestado mal; le castiga haciéndole ponerse de cuclillas y los brazos detrás de la cabeza delante de toda la clase. Sigue el intercambio con el grupo clase. El alumno castigado interviene; la profesora le pinta la cara con una tiza. Un alumno se refiere al origen de Cristóbal Colón. La profesora no valida la información y le pide que traiga la fuente el próximo día. Despues interroga al alumno castigado y le dice que vuelva a su sitio.	PA, A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7
12'21"-38'10"	3	Repaso de verbos irregulares	La profesora dice que antes de continuar con el estudio del texto van a repasar los verbos irregulares porque ha encontrado muchos problemas en los exámenes de los alumnos. Indica que la conjugación es la clave del español. Escribe en la pizarra "verbos con diptongo". Interroga a los alumnos sobre el diptongo. Les pide que conjuguen el verbo poner. Algunos alumnos van llegado y piden permiso para entrar en el aula. La interacción es un poco confusa, los alumnos hablan a la vez. Hay bastantes manos levantadas. Un alumno apunta a la forma "puedo". La profesora pregunta sobre ese verbo. Increpa a los alumnos y les pide silencio. Escribe en la pizarra. Con la clase completan el verbo "poder" y "poner". Despues castiga a otro alumno que se arrodilla delante de la clase. A continuación hablan del verbo "dormir". La profesora dirige la interacción para completar la conjugación de este verbo. Circula por el pasillo lateral. Se refiere a la primera y segunda persona del plural que no diptongan, una regla general que deben comprender y aplicar a otros verbos. Despues les explica que es importante retener este tipo de reglas porque no pueden ver todos los verbos en el tiempo que dura una clase. Le dice al alumno castigado que se levante. La profesora escribe en la pizarra e indica a los aprendices que pueden escribir los verbos en sus cuadernos.	PA, AA
38'10-48'25"	4	Cierre	Los alumnos copian lo que hay escrito en la pizarra. Algunos se ponen de pie para copiar. La profesora presenta a la investigadora y su acompañante fotógrafa que han presenciado la clase.	PA

Tabla 5.10 Esquema de la segunda sesión de Annette

DESCRIPCIÓN Y CONTEXTO DE LAS SESIONES OBSERVADAS

La siguiente profesora imparte clases en el centro Jean Hilaire Aubame Eyeghoe en el barrio de Nzeng Ayong de Libreville, el mismo que el profesor Barthél. Annette fue destinada a este centro desde la finalización de su formación inicial CAPC que la capacita para ejercer como profesora de español funcionaria en el primer ciclo de la enseñanza secundaria en Gabón. No obstante, en este centro da clases tanto en el primer ciclo como en el segundo, al tratarse de un lycée y un collège. La docente fue seleccionada porque imparte clase en el mismo centro que el primer colaborador mencionado, por su disponibilidad y por haber entablado relación con la

colaboradora con anterioridad.

El centro escolar es un instituto con un gran número de alumnos (en torno a los 2000) y con clases bastante masificadas (entre 60 y 80 alumnos por clase, el número va decreciendo en los niveles más altos, como es usual en el contexto escolar). Se sitúa en un barrio bastante popular, como hemos apuntado ya, y con alumnos de diversas procedencias sociales. El centro no dispone de muchos recursos materiales y al haber un número tan elevado de estudiantes hay un ruido exterior constante que se incrementa cuando los profesores no se encuentran en clase, algo no del todo extraño por el absentismo de los profesores o porque los horarios son más bien flexibles. Este ruido de ambiente dificulta en ocasiones la claridad de las intervenciones en las grabaciones.

La primera sesión presenciada tuvo lugar el 27 de febrero de 2013 y transcurrió en la franja horaria de las once de la mañana hasta la una de la tarde. Es un nivel *seconde* (primer año del segundo ciclo de secundaria, es decir, que es el tercer año que los alumnos estudian español). Llegamos al aula sobre las once y veinticinco minutos y la sesión acaba sobre las doce y treinta y cinco, cuando se da la palabra a la investigadora para presentarse y hablar con los alumnos. En esta clase hay unos 55 alumnos distribuidos en 7 filas con pupitres de madera fijados en el suelo. En cada extremo hay pupitres de dos alumnos que tocan la pared y que dan a un pasillo en cada lado; en el centro hay pupitres de cuatro plazas. La puerta de entrada está al lado de la pizarra y hay orificios en cada lado del aula, lo que permite que el aire circule. No hay aire condicionado. Esta primera sesión se centra en la exposición oral preparada por un grupo de alumnos sobre una temática proporcionada por la profesora. Es una práctica habitual en la cultura académica del español en Gabón que se denomina “ponencias”. En esta ocasión el grupo de cinco alumnas y un alumno presentan el tema de la explotación infantil.

La segunda sesión a la que asistimos fue el 23 de abril de 2013. Es una clase del nivel *troisième* (último año del primer ciclo de enseñanza secundaria reglada y segundo año de español). Esta clase se distribuye de forma parecida a la anterior. La disposición de los pupitres es la misma y hay unos 65 alumnos. La clase se inicia a las once y media y finaliza a las doce y cuarto. Hay una breve presentación de la investigadora y su acompañante fotógrafo. A la llegada de la profesora no todos los alumnos están en el aula y algunos van llegando más tarde. Antes de entrar por la puerta (que está abierta durante toda la sesión) piden permiso a la profesora, que lo concede con un gesto o con unas palabras en español (normalmente “pasad”).

ESQUEMA DE LAS CLASES Y ACTIVIDADES

La primera sesión consiste en la exposición oral de un grupo ante el resto de la clase en torno a un tema previamente preparado y sobre el que han elaborado un trabajo escrito. Cuando llegamos, los alumnos del grupo están en la parte frontal de la clase y unos miembros escriben informaciones en la pizarra. Tras algunos minutos, la profesora les indica que empiecen la presentación. El único chico del grupo saluda a la clase, presenta el tema que han preparado y da la palabra a su compañera. Las alumnas del grupo exponen diferentes partes del tema, con mayor o menor lectura de las hojas escritas. La exposición de los alumnos dura en total 16 minutos y 16 segundos. Unos minutos después del inicio de la exposición, la profesora circula

por la clase y pasa por todas las filas para verificar que los alumnos están tomando notas en sus cuadernos. Después, vuelve a sentarse al final del aula, junto a la investigadora. Cuando los diferentes miembros del grupo han terminado sus intervenciones, el mismo alumno que ha presentado el tema, concluye y dice si hay preguntas. A continuación, la docente invita al resto de alumnos a realizar comentarios o críticas sobre la exposición. Varios alumnos dan sus opiniones sobre el trabajo de los compañeros. Los comentarios son más bien positivos, con dos observaciones de mejora. Así, vemos una tendencia a la solidaridad entre compañeros y a la valorización positiva. Esta fase dura 4 minutos y 19 segundos. Después de esta parte, la profesora indica que si no hay más observaciones van a pasar al turno de preguntas. Los alumnos levantan la mano y ella va asignando a los estudiantes, casi siempre por el nombre. Los alumnos formulan preguntas y el grupo responde con mayor o menor soltura, algunas veces leyendo sus notas. La profesora modera el intercambio y guía la formulación de las preguntas. Esta fase se prolonga 16 minutos y 40 segundos. Una vez acabada esta parte, la profesora realiza una serie de comentarios sobre el trabajo (sobre todo del trabajo escrito que ha corregido mientras duraba la interacción entre los alumnos) y dirige la misma pregunta a cada miembro del grupo. Esto dura casi 10 minutos. La sesión termina con la presentación de la investigadora que conversa unos minutos con los alumnos.

La segunda sesión observada empieza con los saludos; sigue con la escritura de la fecha por parte de un alumno después de que la profesora pida un voluntario; y, a continuación, se realiza la lectura de esta por parte de otro alumno.

1 PA alguien para escribir la fecha de hoy ((bastantes manos se levantan; mantiene la tiza levantada en la mano derecha; señala a un alumno y espera a que se levante y tome la tiza)) silencio! | ((el alumno coge la tiza)) la fecha por favor || ((el alumno habla con las alumnas de la primera fila)) | ((algunos alumnos le dicen "abril"; la profesora borra la pizarra; tres alumnas entran tras pedir permiso a la profesora; el alumno escribe en la pizarra)) ||(: 1') subraya la fecha por favor || (:40") muy bien | quién puede leer la fecha? || quién quiere leer? ((bastantes manos levantadas)) | bien | sí ((asigna a un alumno)) | lectura |

2 A1 ((se levanta)) martes

3 PA martes

4 A1 veintitrés

5 PA veintitrés

6 A1 de *avril*

7 PA no *avril* | abril |

8 A1 de dos mil | (trece)

9 PA de dos mil | trece

A continuación, la profesora anuncia brevemente que van a repasar lo que realizaron la última

vez:

9 PA (...) a ver | qué hemos visto | la vez pasada | antes | de marcharme | qué hemos visto? | ((algunas manos levantadas; la profesora se mueve a la derecha para acercarse a una alumna)) | sí |

Después de que los alumnos se refieran al título y al tema del texto visto en la última clase, la docente continúa interrogando a los alumnos sobre el origen de Cristóbal Colón y sobre el nombre de los Reyes Católicos. Esta fase de revisión dura 10 minutos y 22 segundos. Después de algunas indicaciones sobre los exámenes que Annette ha corregido, les anuncia que es necesario que revisen los verbos irregulares antes de continuar con el estudio del texto. Así, el objetivo principal de esta sesión consiste en el repaso de los verbos irregulares del presente en español, que se van anunciando y escribiendo en la pizarra a través del diálogo didáctico. Esto constituye el núcleo de la clase y dura 25 minutos y 49 segundos. Por último, la profesora les deja tiempo para que los alumnos copien lo que hay escrito en la pizarra y presenta a la investigadora y a su acompañante.

En resumen, las actividades que hemos presenciado son: la exposición oral de un tema previamente preparado por un grupo de alumnos; el intercambio de preguntas entre este grupo y los alumnos, moderado por la docente; y, la respuesta a las preguntas planteadas por la profesora. En la segunda sesión se establece una interacción oral entre la profesora y los alumnos para repasar la sesión anterior y para repasar también una serie de verbos irregulares del presente de indicativo. La destreza predominante es por lo tanto la expresión oral; no se llevan a cabo actividades en torno a la comprensión oral o escrita ni de producción escrita. La conjugación es el centro de la segunda sesión observada. No hay actividades en grupo ni en parejas. No se emplean materiales audiovisuales ni fotocopias. Por último, hay bastante uso de la pizarra.

INTERACCIÓN, TURNOS DE HABLA

Las dos sesiones son muy diferentes en cuanto al objetivo que se persigue y a las interacciones que se establecen. En la primera sesión hemos asistido a interacciones entre alumnos con la moderación de la profesora, entre los alumnos y la profesora, en las que tiene lugar un intercambio comunicativo real; mientras que en la segunda clase observada se llevan a cabo interacciones entre la profesora y los alumnos a partir de preguntas de tipo "didácticas", en las que la docente cuestiona sobre aspectos gramaticales o sobre el texto trabajado en la sesión anterior.

La primera sesión consiste en la exposición oral del tema de la explotación infantil por parte de un grupo que está formado por cinco alumnas y un alumno. Los seis componentes del grupo se esfuerzan por explicar, más que por leer, si bien hay bastantes momentos de lectura. Tras esta fase, la profesora anima a que el resto de alumnos lleven a cabo una evaluación de la exposición y del contenido. Los estudiantes se expresan así de forma libre y dan su opinión en que valorizan bastante positivamente el trabajo de los compañeros. La transición a la siguiente

etapa se hace rápidamente, sin que la profesora proporcione instrucciones:

(27/02/2013)

1 PA vale | pasamos a las preguntas | ((una chica levanta la mano)) | pregunta? | ((la alumna asiente con la cabeza)) | vale | empezamos ((la alumna se levanta)) || empezamos por aquí | (xxx) | Teresa || ((la alumna asiente))

En segundo lugar, se procede a la etapa de preguntas sobre el tema expuesto formuladas por los estudiantes que han escuchado en silencio y han tomado notas. Los alumnos levantan la mano frecuentemente y hacen esfuerzos por plantear preguntas en relación con el tema expuesto. Los estudiantes, después de ser asignados por la profesora, se levantan y articulan la pregunta, normalmente dirigiéndose al grupo que está en la parte frontal del aula. En ocasiones leen un papel en el que han anotado la pregunta:

2 A1 no comprendo | ((lee su cuaderno)) | la explicación | de las co-ausas | históricas | y fa- | y fam- | familiares | ((mirando al grupo que está en frente del aula))

23 A3 ((la alumna levanta la mano y se alza)) || por qué | algunos | padres | envío | sus niños | a la explotación? | ((mira al grupo que ha hecho la exposición))

38 A5 ((se levanta)) no comprendo | por qué | el trabajo militar | es | una forma de explotación |

75 A8 ((se levanta y lee sobre una hoja)) | cuáles son las víctimas | de las | más | (dramáticas) | formas de explotación | (*aujourd'hui*) ((se gira para mirar a la profesora))

Con frecuencia la docente hace signo de que no ha oído o de que no ha comprendido la pregunta y solicita la repetición. Después, los alumnos repiten lo formulado, casi siempre con las mismas palabras y dirigiéndose la segunda vez a la profesora que se encuentra en la parte trasera del aula. Tras la repetición del alumno, la docente vuelve a formular la pregunta totalmente o parcialmente; o bien la reformula, de modo que las turnos de habla para una pregunta son bastantes numerosos antes de pasar a la respuesta:

3 PA puedes repetir por favor?

4 A1 no | ((mirando a la profesora que está al fondo de la clase y haciendo gestos con la mano que no sujetaba el cuaderno)) | comprendo | la explicación | de causas | causas | históricas | y familiares |

- 5 PA causas históricas | y familiares | vale |
 (...)
- 24 PA qué?
- 25 A3 algunos | ((mirando a la profesora)) | padres | envío | su niño | su niño | a la explotación | ((se sienta)) ||
- 26 PA en otras palabras | por qué algunos padres | venden | a sus niños || ((los alumnos que han expuesto se quedan en silencio)) | es la misma pregunta no? | causas familiares | ((los alumnos se miran entre sí)) | ayuda? || sí? | puedes? | una pregunta? | estamos con la pregunta de (xxx) || ((los alumnos hablan entre ellos)) || quiere saber por qué | sus padres | venden | a | sus niños | ((los alumnos están en silencio)) | acabas de dar | e:: elementos de:: | e:: | (no sé) | de | (solución) | no? | causa | una causa | de la explotación | una causa | familiar | de | la explotación | de los niños || algo que añadir? | no? |
 (...)
- 76 PA cómo?
- 77 A8 cómo son | las víctimas | de las más | dramáticas | formas | de | explotación |
 (...)
- 79 PA quiénes son | las víctimas | de la explotación |

Por lo tanto vemos una notable presencia de la profesora en la moderación y formulación de las preguntas. Las respuestas del grupo se ciñen a las preguntas planteadas aunque no siempre son respuestas muy elaboradas. Hay una tendencia a leer directamente del trabajo escrito, algo que la profesora reprocha:

- 6 A2 ((una alumna del grupo interviene en autoselección)) las causas históricas y familiares | son e:: | ((mira el techo y sonríe)) || ((mira las hojas)) además || (xxx) ((lee en las hojas))
- 7 PA no se trata de leer | de nuevo | se trata de explicar con tus propias palabras |
- 8 A2 las causas fam- | las causas familiares ||
- 9 PA son
- 10 A2 son || cómo se dice? | (xxx) | en

Los miembros del grupo tienen en ocasiones dificultades en contestar las preguntas planteadas por sus compañeros, lo que muestra la falta de estrategias de comunicación por parte de los alumnos. Por ejemplo, interrumpen la respuesta para solicitar a la docente la traducción de una palabra, que esta proporciona directamente.

10 A2 son || cómo se dice? | (xxx) | en español?

12 PA cómo?

13 A2 (*but*)

14 PA (*but*)? ((la alumna asiente)) || (xxx)

46 A4 sí! | cómo se dice *soldat*?

47 PA cómo?

48 A4 se dice *soldat*

49 PA no entiendo | soldado!

50 A4 (xxx)

51 A6 el niño soldado

52 PA qué?

53 A6 el niño soldado

54 PA los niños soldados | qué hacen? |

En algunas ocasiones, la profesora anima a responder rápidamente cuando el grupo que ha expuesto el tema tarda en articular una respuesta (43 PA vamos!) y también exhorta a hablar más fuerte (81 PA en voz alta!).

(23/04/2013)

60 PA en voz alta | para que los demás entiendan | porque | no estás hablando | (xxx) | la señora Ada | sino | para todo el mundo |

La docente ejerce de moderadora del debate y tiene una gran presencia en el intercambio, al ser la encargada de validar las respuestas, reformular las preguntas si hay dificultades y asignar los turnos de habla como veremos más abajo. Es usual que Annette proporcione ayuda a los alumnos para formular o ampliar la respuesta y así fomentar la fluidez del intercambio.

8 A2 las causas fam- | las causas familiares ||

9 PA son

53 A6 el niño soldado

54 PA los niños soldados | qué hacen? |

67 A7 el niño congolés | nosotros (vemos) | los niños que que | ((hace gestos con la mano))

68 PA que son

69 A7 que son | mucho

70 PA que son pequeños | que son militares |

71 A7 y que que |

72 PA que trabajan |

Asimismo ante las dificultades del grupo para responder ciertas preguntas, la profesora anima a que otra persona les ayude aportando su perspectiva. Observamos, así, que Annette intenta estimular a los alumnos a que den sus puntos de vista. En el siguiente pasaje una alumna articula su opinión para completar la respuesta de un miembro del grupo a una pregunta planteada y que la profesora considera incompleta. En su argumentación, la alumna hace considerables esfuerzos para expresare, pero ante las dificultades solicita con frecuencia la ayuda de la profesora:

56 PA (xxx) te va a ayudar | sí | ((designa a una alumna))

57 A7 (para mí) | e:: | la forma | una forma de explotación | porque | cómo se dice (xxx)? |

58 PA algunos

59 A7 (xxx) algunas | algunas | personas | ((vacila))

60 PA algunas personas | qué hacen? |

61 A7 cómo se dice (xxx)?

62 PA imponer

- 63 A7 imponer a los niños |
- 64 PA algunas personas imponen
- 65 A7 algunas personas | imponen | a los niños | (xxx) años de trabajo | años de trabajo mucho | el trabajo mucho e:: || el trabajo militar | como | e:: | ejemplo e: | el niño que: (xxx) || ((hace gestos con una mano para mostrar dificultad))
- 66 PA congolés? | el niño congolés?
- 67 A7 el niño congolés | nosotros (vemos) | los niños que que | ((hace gestos con la mano))
- 68 PA que son
- 69 A7 que son | mucho
- 70 PA que son pequeños | que son militares |
- 71 A7 y que que |
- 72 PA que trabajan |
- 73 A7 que | que (xxx) ((notamos un esfuerzo, pero hace gesto de cansancio y ríe; algunas alumnas que están alrededor se ríen))
- 74 PA qué pasa? || otra pregunta? | ((algunas manos levantadas)) | lo que | (nombre de la alumna) quiere decir aquí | es que | (xxx) | que son militares | de | menor de | edad | pero son militares || sí | otra pregunta | sí | aquí ((asigna a una alumna))

En este pasaje la estudiante despliega ciertas estrategias de comunicación, como los gestos o la solicitud de vocabulario del que no dispone. Esto nos demuestra también el esfuerzo de expresarse de forma espontánea. No se detectan otras estrategias de comunicación como la substitución, la evitación, el circuloquio, etc., a lo largo de las clases presenciadas. En la última intervención de este pasaje, la docente retoma las palabras de la alumna. Esto constituye un ejemplo de la presencia importante de la profesora en los intercambios que se establecen después de la exposición.

Con lo visto, podemos decir que se establece un intercambio comunicativo entre alumnos muy controlado por la profesora, quien modera la interacción, ayuda a los alumnos, repite lo dicho, reformula, etc. Los estudiantes se expresan de forma libre y espontánea, con la notable ayuda de la profesora para articular sus ideas.

En la segunda sesión presenciada las interacciones que se llevan a cabo se basan en preguntas de tipo didácticas planteadas por la profesora que siguen el patrón de interacción de iniciación-respuesta-comentario/evaluación. El primer intercambio consiste en un repaso de la sesión anterior. Empieza con una breve indicación de la profesora (9 PA), tras lo cual un alumno

es asignado e interviene. Tras la intervención del alumno, la profesora repite para confirmar:

- 10 A2 la (semana pasada)
- 11 PA la semana pasada no estuve aquí |
- 12 A2 (la vez pasada)
- 13 PA la vez pasada | sí |
- 14 A2 (xxx)
- 15 PA el? ((algunos alumnos levantan la mano))
- 16 A2 (el modo subjuntivo)
- 17 PA =subjuntivo | el modo subjuntivo | estamos de acuerdo? |

La profesora dirige la interacción hasta obtener las respuestas deseadas. Cuando la respuesta de un alumno no le parece completa, le pide precisión, y ayuda a los alumnos, como vemos en el siguiente pasaje:

- 20 A3 la vez pasada | hemos | (visto) | (xxx) | Isabela (xxx)
- 21 PA Isabela qué es? | ((los alumnos levantan la mano)) | o quién es? | qué hemos visto? | siéntate | gracias! || (Danièle) sí |
- 22 A4 la vez pasada | (xxx) | (xxx) | (xxx)
- 23 PA la vez pasada | hemos | visto | un | texto | titulado | Isabela | qué? | la isla?
- 22 AA la isla Isa-be-la |
- 23 PA muy bien | muy bien |

Aquí queda bien ilustrado el patrón de interacción que se repite frecuentemente en esta segunda clase presenciada: la profesora repite la información para confirmar y vuelve a formular la misma pregunta para que la clase reitere la respuesta, con lo que comprueba la comprensión y la atención. El intercambio acaba con una retroalimentación positiva de la profesora. Son muy frecuentes las repeticiones de las preguntas de forma total o parcial:

(23/04/2013)

- 29 PA dónde está? || el texto | de qué se trata? | en este texto | ((una alumna espera en la puerta; la profesora la ve y le indica con un gesto que entre)) || de qué se trata? | en este texto? | yo no lo sé || mhm | oui? || de qué se trata en este texto? |

(...)

- 41 PA de qué nacionalidad era | Cristóbal Colón? ((algunas manos se alzan)) | Herman?
- 42 A6 ((se levanta)) Cristóbal Colón | era | de nacionalidad |
- 43 PA nacionalidad?
- 44 A6 nacionalidad | es | e:: | (xxx)
- 45 PA nacionalidad | es? ((la profesora se mueve para encontrar otro voluntario y el alumno se sienta))

En la sesión de la presentación oral, durante el debate es habitual que la profesora repita la pregunta formulada por los alumnos mientras espera que el grupo responda, probablemente para llenar los silencios:

(27/02/2013)

- 84 A10 cuáles son los (países) |
- 85 PA países
- 86 A10 cuáles | cuáles | son los países | que (xxx) | que (toman) | de | ((lee lo que ha escrito pero tiene dificultades)) | de esta explotación | aquí | en África |
- 87 A? los países
- 88 PA cuáles son los países || ((los alumnos del grupo hablan entre ellos)) Noel? | cuáles son los países?
- 89 A11 (los países) (xxx) en África |
- 90 A4 Malí
- 91 A11 Malí | (Somalia) | Congo | (xxx) | Benín | ((los alumnos hablan entre ellos))
- 92 PA cuáles son los países donde (hay) | (más) | explotación infantil | en África

Los alumnos tienden a responder retomando parte de la pregunta, es decir, construyendo frases enteras, como se suele hacer en este contexto educativo, incluso sin que la profesora lo solicite o se lo recuerde. Los alumnos reproducen este patrón de comunicación que han interiorizado:

(27/02/2013)

79 PA quiénes son | las víctimas | de la explotación |

(...)

82 A9 las víctimas de la | las víctimas | de la explotación | de la explotación

(23/04/2013)

41 PA de qué nacionalidad era | Cristóbal Colón? ((algunas manos se alzan)) | Herman?

42 A6 ((se levanta)) Cristóbal Colón | era | de nacionalidad

En la segunda sesión, presenciamos algunas preguntas con entonaciones interrogativas, que tienen la finalidad de que los alumnos repitan una cierta palabra o grupo de palabras, como hemos observado en otros profesores colaboradores. Este tipo de intervenciones muestran también el alto grado de ritualización de las interacciones:

23 PA (...) hemos visto | que se titula? |

24 AA la isla I-sa-be-la

25 PA =la isla I-sa-be-la ||

39 PA el descubrimiento de? | las islas | por? | Cristóbal? | =Colón

40 AA =Colón

88 PA Isabela? | *comment* Isabela? || Isabel de?

89 AA =Castilla ((en coro))

Por lo tanto, en la segunda sesión presenciada vemos un alto grado de ritualización de las interacciones que corresponden a los intercambios didácticos habituales en este contexto escolar. Por otro lado, las respuestas de los alumnos giran en torno a los elementos del texto estudiado o bien a la conjugación. Las intervenciones de los alumnos no son así pues muy largas ni elaboradas ni expresan su opinión como en la primera sesión observada.

En cuanto a la asignación de la palabra, en las dos sesiones la docente ejerce un notable control en la designación de los turnos de habla. Los alumnos suelen levantar la mano, y la

profesora les asigna a menudo por el nombre o bien con un gesto no verbal acompañado de “¿sí?” o “aquí”. A continuación los estudiantes se levantan para intervenir.

(27/02/2013)

- 1 PA (...) empezamos por aquí | (xxx) | Teresa
37 PA vale | otra pregunta? | aquí ((señala a un alumno))
56 PA (xxx) te va a ayudar | sí | ((designa a una alumna))
74 PA (...) sí | aquí ((asigna a una alumna))

83 PA otra pregunta? || ((algunas manos levantadas)) Noël?

(23/04/2013)

- 19 PA (...) | sí? | qué hemos visto? | (Herman)
21 PA (...) || (Danièle) sí |

La asignación de turnos de habla se establece de forma fluida, no hay competición por tener la palabra ni negociación con la profesora. Los alumnos intervienen exclusivamente cuando son asignados por la profesora, sobre todo en la primera sesión. En la segunda sesión, se detectan más solapamientos y autoselecciones.

- 45 PA nacionalidad | es?
46 AA (xxx) ((hablan a la vez))

En lo que concierne al cambio de código, no es muy usual en ninguna de las dos clases presenciadas. En la primera sesión la docente solo habla en francés al final para dar indicaciones generales sobre la exposición. En la segunda clase es un poco más frecuente. La profesora habla en francés cuando castiga al alumno:

- 37 PA (...) (Jean-Luc) | (*viens à genoux ici*) | ((risas de los alumnos)) || *dépeche-toi* ((tono serio)) || ((el alumno llega y la profesora le señala el suelo; el estudiante se pone en cuclillas)) || *pas sur les pieds!* | oh! | Jean-Luc! | *enlève!* | (xxx) ((en voz baja)) | ((el estudiante se arrodilla)) | *les mains sur la tête*

También emplea la L1 para dar ciertas explicaciones cuando las aportaciones de un alumno no coinciden con las de la profesora, como vemos en el siguiente pasaje; y más tarde también hablará en francés para dar explicaciones sobre la importancia de la conjugación.

(23/04/2013)

68 PA *d'accord | c'est une information que je:: | e:: | je ne connais pas | je ne (xxx) pas | (xxx) | qu'il était | portugais | (xxx) | (xxx) avant même | de la découverte | (des Amériques) | on a toujours parlé | de | (xxx) | de | (Colón) | mais | on a toujours | dit | qu'il était | portugais | mais | il a reçu | l'aide | de | Reyes | Católicos | se llamaban | los Reyes Católicos | (xxx) | cómo se llaman? | los Reyes Católicos | qui a (xxx)*

79 A7 *(on a jamais parlé de ça)*

80 PA *on a jamais parlé de ça | Fernand? |*

81 A7 *(xxx)*

82 PA *(tu n'avais pas de xxx?)*

83 A7 *(xxx)*

84 PA *a::! | (tu pensais qu'elle s'appelait isla Isabela)*

En cuanto a la participación, en las dos sesiones presenciadas apreciamos una notable participación: los alumnos levantan la mano con frecuencia, sin necesidad de fomentar la participación o asignar a un alumno que no ha levantado la mano de forma voluntaria. No obstante, la participación no es equitativa (participan activamente los mismos alumnos) debido al tipo de interacción establecido, al tipo de tarea y al número elevado de estudiantes.

Para acabar este apartado, en lo que concierne la interacción, hemos presenciado en la primera clase una interacción con intercambios comunicativos muy centrados en la docente, al recaer en ella el rol de moderación, asignación de turnos de habla, apertura y cierre de las intervenciones. Los alumnos tienen la oportunidad de expresarse libremente sobre el tema planteado y lo hacen espontáneamente o bien apoyándose en sus notas, que leen en la mayoría de ocasiones. No obstante, no todos los alumnos participan dado el número elevado de estudiantes y a la forma de debatir en gran grupo clase. En la segunda sesión las interacciones corresponden a intercambios que podemos considerar tradicionales ya que siguen el patrón IRE, en torno a un texto estudiado o bien en torno a la conjugación de algunos verbos. Los alumnos no expresan sus puntos de vista. En ninguna de las dos sesiones se realizan interacciones entre alumnos, pese a que declara en la entrevista que es una buena manera de

que los alumnos hablen sin vergüenza. Hay que recordar que en la entrevista no deja claro si este tipo de actividades las realiza en clase o bien solo se hacen en el contexto del club de español.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y DE LA COMUNICACIÓN

Como vimos en el análisis de la entrevista, la profesora concede una gran importancia a la gramática y en especial a la conjugación. Esta creencia se refleja de forma clara en la práctica docente, ya que Annette dedica gran parte de la segunda sesión a repasar la conjugación de varios verbos irregulares en el presente de indicativo. La profesora indica que al detectar muchos problemas con la conjugación en los exámenes de los alumnos, desea repasar la conjugación del presente de indicativo de algunos verbos irregulares antes de avanzar con el estudio del texto que han iniciado. Asimismo, después de revisar algunos verbos, Annette manifiesta a los alumnos que la conjugación es lo más importante de la lengua española. Durante el resto de las dos sesiones no se dedican muchos más momentos a la gramática. Por ejemplo, la profesora corrige de forma inmediata algunos errores de los alumnos como en el siguiente ejemplo (en este caso de género):

(23/04/2013)

32 A5 (xxx)

33 PA EL | se dice el | el descubrimiento

En estos casos el objetivo es primordialmente corregir el error y la docente no agrega más explicaciones. Es varias ocasiones, a partir de un error cometido por un alumno, la docente realiza breves paréntesis para comprobar la comprensión de ciertos aspectos de gramática, como por ejemplo en el siguiente intercambio en que la profesora desea verificar la comprensión de la diferencia de género a través de un ejemplo, con lo que se realiza un cierto trabajo inductivo:

(23/04/2012)

47 PA es portugués | es portugués | es un adjetivo | Herman es un? |

48 AA gabonés ((hablan a la vez))

49 PA Herman es? | un?

50 AA =gabonés ((a la vez))

51 A? es un chico!

52 PA Herman es?

- 53 AA (xxx)
- 54 PA un gabonés | la señora (xxx) | es | una?
- 55 AA gabonesa ((en coro))
- 56 PA gabonesa

En la entrevista la informante se refiere también a la importancia de la pronunciación y del acento, relacionándolo con el vocabulario, sin dejar claro lo que quiere decir exactamente. En su práctica docente no vemos un trabajo específico o especial en lo que concierne la pronunciación o el acento. Asimismo, corrige en muy pocas ocasiones la pronunciación o el acento. Por lo tanto, sus prácticas no reflejan claramente tal creencia que se presentaba de forma difusa en la entrevista. Tampoco observamos la relación que declaraba en la entrevista entre pronunciación y vocabulario.

En cuanto al léxico, en la entrevista no se desprende en qué medida es importante en el aprendizaje. En las sesiones observadas comprobamos que el vocabulario no se trabaja específicamente, sino que la profesora proporciona, como ya lo hemos mencionado, las palabras que los alumnos necesitan. Los alumnos formulan la pregunta en español (¿cómo se dice?) y la profesora aporta inmediatamente la traducción. No se dan explicaciones ni se refiere a estrategias de comunicación o al uso del diccionario:

(27/02/2013)

- 10 A2 son || cómo se dice? | (xxx) | en español?
- (...)
- 46 A4 sí! | cómo se dice *soldat*?
- (...)
- 57 A7 (para mí) | e:: | la forma | una forma de explotación | porque | cómo se dice (xxx)? |
- 58 PA algunos
- (...)
- 61 A7 cómo se dice (xxx)?
- 62 PA imponer

Por otro lado, observamos una tendencia de los alumnos a responder parafraseando la pregunta formulada, como ya hemos señalado. Se trata del patrón típico de respuesta en el contexto escolar que se asume como un intercambio usual en las clases de español en la enseñanza secundaria de Gabón.

Sobre el tema de la comunicación, en la entrevista hemos comprobado una cierta conciencia del objetivo comunicativo del aprendizaje de una lengua. En la primera sesión vemos que se establecen intercambios comunicativos aunque limitados. Los alumnos emplean ciertas estrategias de comunicación, pero no de forma abundante y no se fomentan de forma explícita en las sesiones observadas. Además, el intercambio comunicativo está muy controlado por la profesora. En la segunda clase se establece un diálogo entre la profesora y los alumnos a partir de preguntas didácticas, siguiendo la cultura académica de Gabón.

ROL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS Y RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNOS

La profesora es la responsable de asignar los turnos de habla, de abrirlos, interrumpirlos y cerrarlos. También corrige de forma inmediata los errores de los alumnos con eventuales explicaciones gramaticales. Se encarga además de proporcionar el vocabulario que los alumnos solicitan cuando tienen una necesidad de comunicación. Así la profesora constituye la principal fuente de conocimientos de la clase y la que tiene la última palabra para decidir la validez de las respuestas.

En cuanto a los alumnos, estos asumen un rol activo sobre todo en la primera sesión, ya que son los protagonistas de la exposición oral. Seguidamente, la interacción avanza con las preguntas, observaciones y respuestas de los miembros del grupo, si bien la interacción está bastante dominada por la profesora, al estar muy presente en la moderación de los intercambios. En la segunda sesión la lección avanza también a partir de las respuestas de los alumnos, con lo que vemos un rol activo de estos. No obstante, la expresión de los alumnos depende totalmente de la profesora.

En la primera sesión apreciamos un ambiente ordenado en que los alumnos piden la palabra sin solaparse y los estudiantes escuchan respetuosamente a los compañeros cuando exponen o cuando intervienen. En la segunda sesión el ambiente es más distendido y hay más confusión en el turno de palabras. En esos casos la profesora apela al silencio.

En la segunda sesión se producen dos incidentes ante los cuales la profesora reacciona castigando a los alumnos en cuestión. En el primer caso, la profesora castiga a un alumno que ha entrado en el aula sin su permiso y que habla mientras pasa por delante de ella cuando va a sentarse a su sitio. Ante esa insolencia, la profesora se queda en silencio unos segundos y le dice que vaya delante de la clase y que se dé prisa. Le ordena que se arrodille con las manos en la cabeza. El alumno se pone en cuclillas para no ensuciar los pantalones, pero la profesora insiste en que se arrodille. Un alumno no identificado hace un comentario burlón cuando dice que le van a grabar en vídeo:

- 37 PA ((uno de los alumnos que está en la puerta entra pasando por delante de la profesora y hablando; la profesora lo observa sin decir nada; el resto de los alumnos ríe con los comentarios del alumno)) || (Jean-Luc) | (*viens à genoux ici*) | ((risas de los alumnos)) || *dépêche-toi* ((tono serio)) || ((el alumno llega y la profesora le señala el suelo; el estudiante se pone en cuclillas)) || *pas sur les pieds!* | oh! | Jean-Luc! | *enlève!* | (xxx) ((en voz baja)) | ((el estudiante se arrodilla)) | *les mains sur la tête* | 38 A? *on va te filmer!*

Un poco más tarde el alumno que sigue de rodillas se dirige a la profesora y hace un comentario inaudible. La profesora coge una tiza de color y le pinta la cara con un gesto burlón lo que provoca las risas de los demás alumnos.

- 57 A7 ((el alumno castigado habla a la profesora y los otros alumnos ríen))
 58 PA oh! ((risas de los alumnos; la profesora coge una tiza y le pinta la cara al alumno; risas; el alumno sigue hablando y la profesora lo ignora)) || bien | sí?

Por otro lado, también hemos observado que la profesora conoce bastantes nombres de los alumnos, pese al número elevado de estudiantes. Cuando les asigna acuña con frecuencia sus nombres, lo que demuestra una cierta proximidad de los alumnos. También son destacables las risas frecuentes de los alumnos en la segunda sesión. En este pasaje las risas se relacionan con los comentarios del alumno castigado:

- 78 AA ((risas)) ((la profesora se gira hacia la clase; riendo también; vuelve a mirar al castigado))
 79 A7 (*on a jamais parlé de ça*)
 80 PA *on a jamais parlé de ça / Fernand? |*
 81 A7 (xxx)
 82 PA (*tu n'avais pas de xxx?*)
 83 A7 (xxx)
 84 PA a::! | (*tu pensais qu'elle s'appelait isla Isabela*) | ((risas de los alumnos))

En la entrevista se refería a la importancia de que los alumnos se atrevieran a hablar, pero no dejaba claro si es por timidez o por ejercer una posición de autoridad. En las declaraciones verbales no se extiende en este aspecto y no disponemos de suficientes datos en las observaciones de clase para hacernos una idea más profunda de la relación que establece con

sus alumnos. Por otro lado, en la entrevista se refiere a menudo a la importancia de interesar a los alumnos, pero tampoco podemos percibir cómo intenta suscitar el interés de estos en las clases observadas.

CORRECCIÓN Y TRATAMIENTO DEL ERROR

En las sesiones presenciadas hemos detectado que Annette no deja pasar la mayoría de errores. Solamente en una ocasión percibimos un error de conjugación del alumno que la profesora no corrige, seguramente porque no lo ha oído:

(27/02/2013)

- 23 A3 ((la alumna levanta la mano y se alza)) || por qué | algunos | padres | **envío** | sus niños | a la explotación? | ((mira al grupo que ha hecho la exposición))
- 24 PA qué?
- 25 A3 algunos | ((mirando a la profesora)) | padres | **envío** | su niño | su niño | a la explotación | ((se sienta)) ||
- 26 PA en otras palabras | por qué algunos padres | venden | a sus niños

En los otros casos, la misma profesora corrige los errores de forma inmediata, como ya hemos visto en (23/04/2013; 33PA). En algunas ocasiones cuestiona sobre el error para que el mismo alumno caiga en su falta, como vemos en el siguiente ejemplo:

(27/02/2013)

- 30 A4 porque (xxx) || porque **haber** el dinero
- 31 PA hay una diferencia también entre | tener | y | haber | (xxx) tener o haber?
- 32 A2 porque tener el (xxx)
- 33 PA dinero || tener o haber?
- 34 AA tener
- 35 PA que: | estos padres | no tienen | el

En definitiva, la corrección inmediata de los errores constituye una de las labores del profesor, y forma parte del proceso de aprendizaje. No se percibe una visión negativa del error, en coherencia con lo que se desprende de la entrevista.

ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y DE LA INTECULTURALIDAD

Una de las ideas más repetidas durante la entrevista de Annette es la necesidad de acercar los contenidos estudiados a la realidad de los alumnos mediante la traducción y adaptación de material de Gabón; o bien, mediante materiales procedentes de fuentes de Guinea Ecuatorial. La profesora sostiene que este tipo de contenidos motiva a los alumnos y les permite comprender más.

Con este objetivo, intuimos que la profesora ha propuesto el tema de la explotación infantil (la profesora misma ha escogido los temas que van a tratar los grupos) como temática para la exposición, restringiéndolo al ámbito africano. No se trata un tema específico de África, pero en la exposición únicamente hacen referencia a este continente y no mencionan la explotación en otros continentes. En el siguiente pasaje los alumnos aluden a los países de África en que existe la explotación infantil:

- 88 PA cuáles son los países || ((los alumnos del grupo hablan entre ellos)) Noel? | cuáles son los países?
- 89 A11 (los países) (xxx) en África |
- 90 A4 Malí
- 91 A11 Malí | (Somalia) | Congo | (xxx) | Benín | ((los alumnos hablan entre ellos))
- 92 PA cuáles son los países donde (hay) | (más) | explotación infantil | en África
- 93 A2 los países |
- 94 A4 el Malí
- 95 A2 Togo || el Benín ((pronunciación francesa)) | el Burkina | e::
- 96 PA (xxx) también? | y en Gabón? |
- 97 AA no! | no ((a la vez))

Por lo tanto, la temática escogida corresponde a lo que se llama en la cultura de aprendizaje la “contextualización”, que consiste en tratar temáticas cercanas a las realidades de los alumnos. Esta sería una de las creencias que emergen de forma más clara en la entrevista de Annette.

En la segunda sesión, en el repaso, se hace referencia al texto que han empezado a estudiar en la sesión anterior, que trata sobre el Descubrimiento de América, Cristóbal Colón y los Reyes Católicos, sobre lo que son interrogados los alumnos. Este tema se suele tratar de forma convencional en la enseñanza del español como lengua extranjera. Así pues, observamos que se trabaja un tema histórico que corresponde a lo que se llama en el contexto educativo “civilización”.

En la entrevista, se percibe un concepto complejo de la cultura con elementos cotidianos, comportamiento, etc., y que conecta con la lengua, si bien no deja muy claro como se relacionan. Además, valora positivamente el hecho de abrirse a una nueva cultura y de proteger las culturas vernáculas que corren el peligro de desaparecer. En las clases presenciadas no se realizan actividades específicamente interculturales, ni se evocan aspectos de la cultura cotidiana. Por lo tanto, no disponemos de suficientes datos que reflejen tales creencias.

CAPÍTULO 6: RESULTADOS

A continuación se recogen los resultados generados del análisis de las entrevistas y de las observaciones de clase. Los resultados se presentan en cuatro grandes apartados siguiendo: el concepto de lengua (6.1), el proceso de enseñanza y aprendizaje (6.2), la enseñanza de la cultura y la interculturalidad (6.3); y por último, recogemos las percepciones de los profesores sobre su propia evolución profesional en el apartado 6.4. Nos interesa sobre todo detectar los puntos en común y las divergencias entre los cinco participantes. El segundo y el tercer gran tema se dividen en subapartados con diferentes categorías dado la extensión de los aspectos analizados en torno a cada temática.

Para cada subapartado se presentan, por un lado, las creencias que se desprenden de las entrevistas; y, por otro lado, lo observado, para cotejar los resultados y esclarecer el grado de coherencia entre lo declarado y la práctica. Para cada subcategoría incluimos en primer lugar un cuadro que nos permite apreciar más fácilmente las posturas de pensamiento y las prácticas de los participantes. A continuación comentamos dicho esquema más profundamente, si bien somos conscientes de que no podemos plasmar la riqueza de matices que figura en el capítulo cinco del análisis de datos

6.1.- CONCEPTO DE LENGUA

Como hemos indicado, presentamos en primer lugar las creencias sobre el concepto de lengua (6.1.1), donde comparamos los resultados entre los diferentes participantes; seguidamente lo cotejamos con los resultados obtenidos a partir de las observaciones de clase sobre el concepto de lengua (6.1.2).

En primer lugar, presentamos un cuadro con los resultados en forma esquemática sobre las creencias sobre el concepto de lengua que después nos sirve para comentar más profundamente y apreciar los puntos en común y las diferencias entre los participantes.

6.1.1.- Creencias sobre el concepto de lengua

En primer lugar incluimos un cuadro con las diferentes perspectivas que emanan de las entrevistas en torno a la naturaleza de la lengua que comentamos a continuación.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
Creencias sobre el concepto de lengua	Señala el engarce entre cultura y lengua; asimismo destaca la importancia tanto del vocabulario como de la gramática, especialmente de la conjugación. Apunta asimismo la comunicación como objetivo principal.	Manifiesta en primer lugar la importancia de la cultura en relación con la lengua. Muestra una actitud ambivalente hacia la gramática: por un lado alega que aburre a los alumnos, pero por otro lado, expresa la importancia de la lengua normativa. Hace hincapié también en el vocabulario, necesario para poder expresarse oralmente. Da importancia asimismo a la formulación de frases, con lo que se adhiere a aproximaciones estructuralistas. No obstante, demuestra una conciencia de la lengua como herramienta de comunicación.	Destaca la importancia del vocabulario y de la conjugación (que no incluye dentro de la gramática). La gramática se relaciona sobre todo con la parte escrita, que recibe menos atención por parte de la colaboradora. Hace hincapié en la expresión oral (que se confunde con la comunicación). No demuestra una complejidad en la naturaleza de la lengua.	La lengua constituye ante todo una herramienta de comunicación. El informante concibe la lengua como un concepto complejo que se relaciona en la que se incluyen los elementos lingüísticos como culturales.	Apunta al vínculo entre lengua y cultura. Manifiesta la importancia de la gramática, del vocabulario (se refiere al vocabulario cotidiano) y a la pronunciación y el acento de las palabras. Se detecta una posible confusión entre pronunciación, acento y comunicación. Apunta no de forma muy clara a la lengua como herramienta de comunicación.

Tabla 6.1 Creencias sobre el concepto de lengua

En relación con las creencias del concepto de lengua, es muy destacable que todos los profesores entrevistados excepto Carla coinciden en señalar la importancia de la cultura en relación con la lengua. Barthél, Raïssa y Annette apuntan directamente al vínculo entre la lengua y la cultura, cuando se les pregunta por la naturaleza de esta, aunque no dan ejemplos específicos sobre tal engarce y no dejan claro cómo se relacionan los dos conceptos. Solo Herman es capaz de aludir a ejemplos concretos de tal conexión como por ejemplo, la comunicación no verbal.

Los cinco sujetos analizados subrayan también la importancia de la expresión oral, que confunden en ocasiones con la comunicación, palabra que no es usada profusamente entre algunos informantes (no aparece en la entrevista de Carla, y muy escasamente en Raïssa y Annette). El profesor Barthél es el informante que más menciona la palabra “comunicación”, si bien este concepto se confunde con la expresión oral y no se aprecia una reflexión sobre la naturaleza de la lengua como herramienta de comunicación para emplear en situaciones comunicativas. La comunicación se identifica con el diálogo académico que se lleva a cabo en clase de forma oral, pero no con usos de la lengua fuera del aula. Sin embargo, Barthél declara en una ocasión que el análisis textual es una actividad escolar que no se realizaría fuera del aula, con lo que entra en contradicción con sus creencias expresadas. Raïssa hace mención frecuentemente a la expresión oral o “oralidad” que identifica con la comunicación, palabra que acuña solo cuando alude al MCER. En la entrevista, se desprende no obstante una cierta conciencia de la lengua como instrumento para llevar a cabo intercambios comunicativos en la vida cotidiana fuera del aula. En cuanto a Annette, podemos intuir que

la profesora percibe la lengua como herramienta de comunicación, aunque no queda del todo claro en las palabras recogidas. En su sistema de creencias, la lengua oral se confunde con lo comunicativo, que se entiende como la interacción que se lleva a cabo en el aula de forma vertical (profesor-alumnos), con el intercambio ritual de preguntas-respuestas-retroalimentación, el sondeo de conocimientos previos, etc. En cambio, Herman se descarta de esta creencia y entiende la comunicación como el uso de la lengua en contexto, a la que apunta constantemente. Señala que lo comunicativo debería ser el objetivo principal en la enseñanza, tal como se recoge en los documentos curriculares de la enseñanza reglada en Gabón, si bien en la práctica la lengua española se considera y se trata tan solo como una materia escolar sin ninguna conexión con contextos comunicativos. Denuncia tal situación y manifiesta la necesidad de cambiar de mentalidad sobre la lengua española en la cultura escolar gabonesa.

En lo que concierne al sistema formal lingüístico observamos una cierta heterogeneidad de las creencias de nuestros colaboradores. Apuntan frecuentemente a la importancia de la gramática (sobre todo Barthél y Annette), aunque no especifican qué entienden por gramática exactamente y colegimos que se trata de los aspectos morfosintácticos de la lengua. Raïssa, por su parte, se lamenta de que la gramática resulta aburrida para los alumnos, pero a la vez evoca la necesidad de no relegar la parte “normativa” de la lengua, ligada con la gramática. Carla también se refiere a esta como la parte asociada a la lengua escrita, que es importante sobre todo para superar las pruebas escritas y no para expresarse oralmente. Es curioso observar el estatuto especial y diverso que recibe la conjugación verbal entre algunos informantes: por un lado, Barthél identifica la gramática sobre todo con la conjugación, mientras que Carla no incluye la conjugación dentro del constructo de gramática y lo considera como un concepto aparte. Herman es de nuevo el que muestra un mayor grado de reflexión sobre el tema. Se refiere a la importancia de la gramática en el aprendizaje de una lengua extranjera, en relación con contextos comunicativos y con el interés de fomentar la conciencia metalingüística de los alumnos. No está de acuerdo con el estudio de reglas gramaticales y de conjugaciones verbales, conocimientos teóricos a veces innecesarios, sin conexión con la práctica comunicativa y en ocasiones no adaptado al nivel de los alumnos.

Sobre el vocabulario los colaboradores manifiestan de forma explícita su importancia, sobre todo en relación con la expresión oral. Dos de los profesores colaboradores manifiestan la preponderancia del vocabulario sobre la gramática: Raïssa alude a la importancia del léxico para expresarse y de forma similar se posiciona Carla, para quien el vocabulario se relaciona con lo oral más que con la gramática que tiene que ver con la escritura. Barthél y Annette sitúan en el mismo plano de importancia el léxico y la gramática.

Por otro lado, los profesores entrevistados no aluden a muchos otros aspectos de la lingüística, como la fonética, la ortografía, la pronunciación. Podemos destacar en este sentido las declaraciones un tanto curiosas de Annette, que resultan de difícil interpretación y poco claras. La docente en varias ocasiones apunta a la importancia del acento, que confunde con pronunciación y con la expresión del vocabulario. En este apartado, recordamos que la profesora Raïssa insiste en la necesidad de formular frases, con lo que se muestra cercana a las teorías estructuralistas. Los otros informantes no insisten en el hecho de formular frases, pero en las observaciones se evidencia claramente la tendencia de los alumnos a parafrasear las palabras del profesor o del texto, en forma de oraciones

enteras. Otro aspecto que merece la pena mencionar es la conceptualización del informante Barthél sobre la lengua mediada por documentos elaborados por el profesor que permiten acceder a la lengua y desarrollarla. Por último, no se aprecia un empleo de la jerga lingüística específica entre los profesores, con la excepción de algunos términos de la didáctica que acuña Herman. Los profesores no se refieren a aspectos discursivos o sociopragmáticos.

En definitiva, solo un profesor entrevistado, Herman, demuestra una alta conciencia de la complejidad de la naturaleza de la lengua, sobre la que hace hincapié en varias ocasiones. Relaciona el concepto de lengua con la parte lingüística, la cultura y todos los significados profundos subyacentes. Los otros profesores no demuestran una penetración en la reflexión sobre la conceptualización de la lengua y su complejidad.

6.1.2.- El concepto de lengua en las clases observadas

A continuación presentamos los resultados más relevantes en torno al concepto de lengua que han emergido mediante el análisis de las sesiones de clase.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
El concepto de lengua en las clases observadas	Se observan prácticas estructuralistas sobre la lengua. Los alumnos intervienen con frases enteras que parafasean el texto o la pregunta planteada. El profesor repreba cuando los alumnos realizan una simple lectura. La reflexión metalingüística es limitada. La cultura se relaciona con la lengua a partir de las informaciones que contienen los textos comentados. Los elementos lingüísticos no se relacionan con lo comunicativo.	Los alumnos responden a las preguntas de la profesora mediante frases que retoman las preguntas o el texto, por lo que se acerca a prácticas estructuralistas. La reflexión metalingüística es limitada. Las informaciones culturales tienen que ver con elementos que aparecen en los documentos. Las actividades de clase no desarrollan habilidades o destrezas. Los elementos lingüísticos no se relacionan con objetivos comunicativos.	La respuesta a las preguntas de la profesora se realiza mediante frases, tal como lo solicita de forma explícita. Rechaza las respuestas que no se formulan con frases. A veces fomenta la reflexión sobre la lengua, aunque de forma limitada. Los elementos de la lengua se tratan de forma separada (por ejemplo, la gramática o la cultura) sin relación con objetivos comunicativos. El vocabulario es explicado cuando aparece mediante diferentes estrategias.	El profesor indica a los alumnos que deben construir frases. Fomenta continuamente que los alumnos reflexionen sobre la lengua. No se hace referencia a contenidos socioculturales. Los aspectos morfosintácticos no se relacionan con funciones comunicativas. Hace referencia a la adecuación pragmática de algunas palabras que aparecen en los ejemplos. Hace hincapié a aspectos como la puntuación, la acentuación, etc.	Los alumnos suelen intervenir con frases elaboradas. En momentos puntuales anima a los alumnos a reflexionar para corregir errores. La conjugación se presenta sin relación con objetivos comunicativos.

Tabla 6.2 El concepto de lengua en las clases observadas

En las observaciones de clase se detectan una serie de puntos en común en cuanto a la práctica de la lengua como sistema en los cinco colaboradores. Tratan elementos morfosintácticos de la lengua (como la conjugación, los tiempos verbales, el superlativo, la diferencia entre ser y estar, etc.) a partir del texto, aislando elementos, o bien como una lección de forma separada. Los elementos léxicos se van aclarando conforme aparecen en los textos estudiados o en las diferentes fichas empleadas. En lo que concierne a la pronunciación, esta es corregida de forma inmediata si se cometen errores. El tratamiento de los diferentes elementos lingüísticos se recogen de forma más detallada en el apartado 6.2.3.

En consecuencia, se descubre un tratamiento de la lengua principalmente como sistema. Los contenidos lingüísticos se tratan sin relación con objetivos comunicativos, de modo muy escolar y similar a los procedimientos de lenguas maternas. Por otro lado, en todas las

clases observadas los alumnos intervienen mediante la articulación de frases enteras (sujeto, verbo, complemento), incluso los profesores demandan explícitamente construir frases elaboradas (Carla y Herman). Esto se relaciona con concepciones estructuralistas de la lengua.

En relación con lo declarado, podemos afirmar que existe una notable coherencia entre lo que los profesores manifiestan en las entrevistas y lo que hacen en sus clases. Los participantes de la investigación mantienen visiones de la lengua más superficiales y no entran en posturas complejas y así lo comprobamos tanto en sus palabras como en sus prácticas. Se tratan los elementos morfosintácticos de forma convencional, realizando prácticas a partir de elementos del texto, lo que se relaciona con visiones derivadas del método directo y parcialmente inductivas, como veremos más abajo. Los elementos léxicos tampoco se relacionan con objetivos o funciones comunicativas. En el caso de Herman, la visión compleja de la naturaleza de la lengua y la lengua como instrumento de comunicación que declara en la entrevista se aprecia de forma limitada en su práctica docente. En clase realiza actividades y ejercicios de tipo escolar que no reflejan las interacciones comunicativas que se llevan a cabo fuera del aula. Tampoco su insistencia en construir frases elaboradas reflejarían los intercambios comunicativos que se establecen en las acciones comunicativas habituales. Sin embargo, es destacable el trabajo de reflexión metalingüística que fomenta entre los alumnos y que conecta con teorías más recientes de la lengua. También podemos destacar la atención que dirige a la adecuación del vocabulario al contexto en algunas ocasiones.

6.2.- EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En este apartado reunimos los resultados de diferentes categorías sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar figuran los resultados sobre las creencias sobre la metodología, el currículum y los materiales didácticos que se desprenden de las entrevistas (6.2.1); después, se contrasta con los datos sobre la metodología, los currículos y los materiales empleados en las sesiones de clase y ciertos detalles sobre algunas rutinas observadas en las clases de los participantes (6.2.2); después exponemos el tratamiento de los elementos morfosintácticos, léxicos y fonéticos en las sesiones de clase (6.2.3); a continuación presentamos el pensamiento de los profesores a propósito de las destrezas lingüísticas, las interacciones entre pares (6.2.4), que se relacionan con las prácticas de los profesores ante tales constructos en el siguiente subapartado (6.2.5); después, vemos las creencias sobre el rol de los alumnos y de los profesores, la relación entre profesor y alumnos y la motivación (6.2.6) y cómo ello se refleja en las clases observadas (6.2.7). Por último, reunimos las creencias sobre la concepción del error, la corrección y la evaluación (6.2.8), que se contrasta con lo observado (6.2.9).

6.2.1.- Creencias sobre la metodología, el currículo y los materiales didácticos

A continuación recogemos de forma sintética las creencias expresadas por los entrevistados en torno a la metodología de enseñanza a las que los participantes se adhieren; las

actividades que llevan a cabo en clase y en concreto el análisis de texto; así como su visión sobre el currículo y los materiales didácticos.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
Pensamiento sobre Metodología de enseñanza	Se refiere al esquema de clase que consiste en una serie de etapas: fecha (que indica que es obligatorio); lectura del texto objeto de estudio; preguntas de identificación y preguntas de comprensión. A partir del texto se pueden aislar particularidades gramaticales sobre las que se realiza un trabajo gramatical.	La profesora se refiere al patrón de clase previsto en la <i>fiche pédagogique</i> , que empieza con los saludos, la fecha, el repaso y continua con el comentario de texto. La docente manifiesta que este esquema es repetitivo y aburrido para los alumnos. No obstante, en algunas ocasiones se percibe el comentario de texto como algo natural que hay que seguir para prepararse al examen final.	Argumenta que el comentario de texto es eficaz porque así ha aprendido ella misma y otros alumnos que acaban logrando un buen dominio de la lengua. Además manifiesta que la metodología de enseñanza no es lo más importante, sino la voluntad de los alumnos.	El profesor declara de forma clara sus reservas ante el comentario de texto al que se refiere como la forma clásica de enseñar. Herman manifiesta que él intenta llevar a cabo otras actividades alternativas, como diálogos, juegos de rol, etc.	Apunta a la variedad de formas de enseñar, que dependen del grupo más que de una metodología universal. Se refiere a actividades como el juego o los documentos iconográficos. Manifiesta una actitud un tanto ambivalente hacia el comentario de texto. Por un lado constituye la forma habitual de enseñar, pero en ocasiones expresa que se trata de una imposición de las autoridades educativas.
Posición ante el currículo de enseñanza	Expresa su satisfacción respecto al comentario de texto como forma fundamental de enseñanza del español, aunque en una ocasión reconoce que se trata de una actividad académica que no se realiza fuera del contexto escolar.	Se comprende una actitud ambivalente: por un lado, manifiesta su insatisfacción ante la imposición del programa y la forma de enseñar; pero, por otro, indica la necesidad de encontrar una metodología para el conjunto del profesorado, del que los alumnos se beneficiarían.	Manifiesta en varias ocasiones la imposición del programa que no le permite realizar otro tipo de clases, como una clase dedicada exclusivamente a la conversación o bien a contenidos gramaticales.	Criticó de forma explícita las deficiencias que detecta en el currículo. Reconoce que este apunta a la comunicación, sin promoverla realmente. También manifiesta que los contenidos no se ajustan a los niveles de los alumnos.	Su posición ante el programa es también un tanto contradictoria. Afirma la satisfacción por el programa pero en otra ocasión manifiesta que se trata de una imposición.
Materiales didácticos	El texto literario constituye la materia prima fundamental para el aprendizaje de la lengua. Se refiere a otros materiales de los que dispone, como diapositivas o grabaciones radiofónicas.	Manifiesta su preferencia por los materiales audiovisuales, y se lamenta de la falta de recursos.	Señala su voluntad de emplear más recursos audiovisuales, pero de los que no dispone. Añade que en ocasiones no cuentan con electricidad.	Indica el interés de usar una variedad de materiales, tal como comprobó en su estancia en España y se lamenta de la falta de recursos para realizar las clases.	Manifiestan que los alumnos se interesan más por la enseñanza a través de materiales audiovisuales, como las canciones y expresa su descontento por no disponer de tales materiales ni las condiciones para usarlos.

Tabla 6.3 Creencias sobre la metodología, el currículo y los materiales didácticos

Todos los docentes describen de forma bastante similar un esquema de clase con diferentes fases y basado esencialmente en el comentario de texto. Este patrón es calificado por Herman como “clásico” y se denomina en la cultura académica *fiche pédagogique* (Raïssa evoca este concepto). La clase empieza por los saludos y la fecha (que es obligatoria como apunta Barthél) y que puede tener variantes en su ejecución; algunos hacen hincapié en ciertas partes como el repaso (Raïssa); luego señalan la etapa del comentario en sí mismo, que también tiene partes específicas. Annette no describe las fases del comentario, pero apunta a un recorrido del aprendizaje que se lleva a cabo a partir del texto y que empieza con la pronunciación correcta en la lectura del texto, sigue con la comprensión del vocabulario, para continuar con la gramática y acabar con la cultura, momento en que los alumnos se expresan.

Los profesores entrevistados muestran posturas ambivalentes ante la enseñanza a través

del comentario de texto. Los profesores manifiestan una percepción del comentario de texto como el planteamiento natural de la enseñanza, como materia prima fundamental de la enseñanza y como pretexto para promover la expresión oral. Los profesores no plantean alternativas claras y se ajustan a este patrón. Barthél muestra una clara adscripción a esta metodología. Según este colaborador el texto permite a los alumnos aprender tanto el vocabulario, la gramática o la cultura, pese a que en una ocasión reconoce que se trata de una actividad académica que no se realiza fuera del contexto escolar. No obstante, en una segunda postura, los profesores manifiestan reticencias de forma más o menos clara. Por un lado, Carla y Annette muestran actitudes ligeramente ambiguas: por una parte, se refieren al texto como forma de enseñanza válida ya que lleva a algunos alumnos con la suficiente voluntad a hablar (Carla) y constituye el pretexto para expresarse y extraer enseñanzas morales (Annette); aunque, por otra parte, señalan el interés de actividades alternativas variadas, que no suponen una imposición (Carla) y que estimulan la creatividad de los alumnos (Annette). Herman critica abiertamente el comentario de texto porque no conduce a la comunicación; y, Raïssa también se queja de forma explícita del comentario del texto literario, ya que consiste en una mera paráfrasis del texto y por tanto resulta aburrido. Algunos informantes apuntan a otro tipo de actividades: por ejemplo, Herman describe algunas actividades o ejercicios, de corte un tanto comunicativo; Annette se refiere a lo lúdico, pero sin entrar en muchos detalles y sin dejar claro cómo lo lleva a cabo en la práctica.

En cuanto al currículo, cuatro de los profesores (todos excepto Barthél) manifiestan de forma explícita su insatisfacción sobre la carga que supone el programa, aunque no siempre de forma coherente o clara. Carla se queja de las imposiciones del programa que no tiene la posibilidad de cambiar; Raïssa también critica las exigencias de los contenidos curriculares, pero a la vez reconoce el deber de los profesores de adaptarse a tal programa para preparar a los alumnos al examen de bachillerato. Los informantes se refieren a las deficiencias del programa de español, como la falta de conexión con las realidades de los alumnos (Annette y Herman), la falta de relación con objetivos comunicativos; o, también, los contenidos demasiado difíciles para los niveles de los alumnos (Herman).

En lo que concierne a los recursos materiales empleados en las clases de español, todos los profesores menos Barthél señalan la insuficiencia de recursos, y sobre todo audiovisuales, que desearían emplear. Raïssa destaca el interés de los materiales audiovisuales que hace que los alumnos se interesen más en la lengua española y que aprendan más fácilmente. Herman hace hincapié en la necesidad de usar materiales variados. Carla y Annette se quejan incluso de la falta de las condiciones mínimas para usar estos materiales, como el mantenimiento de las instalaciones eléctricas.

6.2.2.- La metodología, el currículo y el material didáctico en las sesiones de clase observadas

En este apartado recogemos cómo las categorías de la metodología, las actividades de clase, los contenidos curriculares se reflejan en las sesiones de clase analizadas. Añadimos también un cuadro referente a rutinas observadas, que nos ayuda a visualizar la

metodología imperante en las prácticas docentes. Después del cuadro se comentan los puntos en común y divergencias entre los participantes en este estudio.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
Esquema de clase observado	Las dos clases observadas siguen el mismo patrón ritualizado, que empieza con la fecha, sigue con la lectura, después se realizan preguntas de comprensión en torno al texto y se acaba con unas preguntas de gramática a partir de una frase del texto.	Las dos clases empiezan con los saludos, la fecha, el anuncio de lo que van a hacer. La primera clase se basa en la escucha de una emisión a partir de la cual establecen un diálogo para contestar las preguntas de una ficha. La segunda sesión se centra en preguntas de comprensión de un texto. Se hacen preguntas sobre el vocabulario y sobre aspectos gramaticales en las dos sesiones.	Las dos sesiones empiezan con el ritual de la fecha. La primera clase se trabaja la diferencia entre ser y estar a partir de una ficha. Los alumnos realizan un ejercicio de aplicación, y se corrige después con la escritura de las frases en la pizarra por parte de los alumnos. Se corrige mediante el diálogo IRE. La segunda sesión se trabajan informaciones básicas sobre España que se explican a través del diálogo entre profesor y alumnos.	Una sesión se basa en el comentario de un fragmento de un texto. Va seguido de un repaso de la conjugación del presente de varios verbos. La segunda sesión se basa en la corrección de unas frases que los alumnos tenían que escribir en casa con unos verbos determinados. Tanto la corrección de estas frases como el comentario constituyen la base para establecer un intercambio oral entre profesor y alumnos para llegar a las respuestas esperadas.	Las dos clases observadas son bastante diferentes en cuanto a los objetivos y contenidos. La primera consiste en la exposición oral de un grupo de alumnos sobre el tema de la explotación infantil. Tras la exposición los alumnos formulan preguntas al grupo, bajo un control considerable de la profesora. Los alumnos se expresan de forma espontánea con la ayuda de la docente. En la segunda sesión se lleva un cabo un repaso de lo visto anteriormente; después se realiza una revisión de la conjugación de algunos presentes irregulares.
El comentario de texto y las actividades en las clases observadas	Las dos sesiones consisten en un comentario textual. Se realizan preguntas tanto de aspectos peritextuales ("identificación" del texto) y de comprensión más "profunda". En la segunda sesión se realiza una pequeña escenificación del texto de forma improvisada y organizada por el profesor. No se presencian otras actividades.	La segunda sesión se centra en el comentario de un texto sobre la guerra civil. Se analiza por fragmentos y se lleva a cabo mediante el diálogo IRE. Despues de cada fragmento se solicita realizar una resumen ("recapitulación"). Las respuestas de los alumnos parafrasean el texto. No se presencian otras actividades.	Ninguna de las dos sesiones se basa en un comentario de texto. No hay variedad de actividades. Al final de la clase da consignas sobre los deberes para casa.	En una de las sesiones se comenta un fragmento de un texto. El profesor lanza preguntas de comprensión que los alumnos responden parafraseando el texto. No se realizan actividades alternativas innovadoras ni comunicativas.	Ninguna de las clases se basa en análisis del texto.
Material didáctico en las clases observadas	Los alumnos tienen una fotocopia del texto estudiado.	Fragmento de un reportaje radiofónico que se escucha con un pequeño altavoz conectado al ordenador. Los alumnos reciben una fotocopia con preguntas sobre el audio. En la segunda sesión tienen una fotocopia del texto estudiado.	Los alumnos tienen una fotocopia con informaciones sobre ser y estar y ejercicios. En la segunda clase tienen una hoja con informaciones sobre España.	Texto fotocopiado.	No se usan fotocopias ni otros materiales. En la primera sesión los alumnos entregan un trabajo encuadrado.
Rutinas observadas	Se detectan algunas rutinas, como la escritura de la fecha, que es leída a continuación por el mismo alumno y repetida en coro por el resto de la clase. La lectura del texto estudiado se repite varias veces por parte de diferentes alumnos y también es leído una vez por el profesor. No hay un uso sistemático de la pizarra.	Escritura y lectura de la fecha por parte de un alumno. La lectura en voz alta es realizada por la profesora misma; los alumnos leen el texto en voz alta una vez terminado el estudio del texto. Realiza un repaso de la clase anterior y una recapitulación. Hace mucho uso de la pizarra y de modo sistemático: apunta la respuesta de todas las preguntas en la pizarra, escribe el léxico a la izquierda y la gramática a la derecha. La profesora escribe y los alumnos miran sin escribir. Empiezan a escribir cuando la profesora lo indica.	Carla pregunta a quién le toca escribir la fecha, tras lo cual, un alumno la escribe, un segundo la lee y un tercero la lee de nuevo. No hay lectura de los alumnos. La profesora lee las informaciones que figuran en las fotocopias. Mucho uso sistemático de la pizarra. Los alumnos borran la pizarra al principio de la clase. La docente utiliza tizas de diferentes colores, y así lo reproducen los alumnos en sus cuadernos. Al final de la clase deja quince minutos para copiar en los cuadernos.	Un alumno escribe la fecha en la pizarra. Varios alumnos leen el fragmento que van a comentar. Despues, el profesor realiza una lectura. Mucho uso de la pizarra, sigue el modelo establecido. Escribe en la pizarra todas las respuestas enunciadas oralmente. Les deja tiempo al final para copiar lo que hay en la pizarra.	En la primera sesión el grupo que expone ha escrito la fecha. En la segunda, la profesora solicita que un alumno la escriba y la lea a continuación. No hay lectura de textos. Realiza un repaso de la sesión anterior. En la primera sesión los alumnos que han hecho la exposición escriben muchas informaciones en la pizarra. En la segunda sesión la profesora escribe la conjugación de muchos verbos en la pizarra.

Tabla 6.4 La metodología, el currículo y el material didáctico en las sesiones de clase observadas

Después de reunir los resultados de todos los profesores observados, podemos confirmar que las clases responden a un esquema bastante similar, con muchos momentos ritualizados. Vemos la notable importancia de la fecha, que es escrita cada día por un alumno diferente según un orden pre establecido (por orden alfabético en el caso de Barthél; o según el lugar en el que se sientan, en las clases de Carla) o bien que es designado por el docente. A continuación el mismo estudiante lee la fecha en voz alta o bien el profesor designa a otra persona. Si hay errores los alumnos deben detectarlos; y, a continuación, el mismo alumno o alumna lo modifica o bien lo hace el profesor. Después, se lleva a cabo una etapa de repaso (se aprecia en Raïssa, Carla, y Annette) de tipo oral con las preguntas lanzadas por el docente. A continuación, se inicia el comentario de texto o bien otra actividad. El comentario de texto es el núcleo de cinco de las diez sesiones analizadas (las dos sesiones de Barthél, una sesión de Raïssa y una de Herman). El resto de las sesiones de clase observadas se centran en la respuesta a preguntas sobre un fragmento de un reportaje radiofónico (Raïssa); en las explicaciones de gramática o de "civilización" (Carla); en la exposición oral de un grupo de alumnos; y en la revisión de la conjugación del presente de indicativo de verbos irregulares (Annette).

En las clases centradas en el comentario de texto, se realiza la fase de lectura en voz alta antes de pasar a las preguntas de comprensión. Esta lectura se lleva a cabo de forma un poco diferente según el profesor. En el caso de Barthél, solicita primero una lectura individual, después él mismo lee el texto en voz alta con una cierta dramatización; y, a continuación diferentes alumnos leen el texto también en voz alta. Raïssa, por su parte, lee el texto ella misma y los alumnos no realizan una lectura en voz alta. Por último, Herman solicita la lectura por fragmentos a varios alumnos y después él mismo lee en voz alta. Vemos, así, una cierta variedad en esta fase previa del comentario.

A continuación, en el comentario, primero se responde a algunas preguntas de tipo peritextuales, llamadas de "identificación", como se observa en una de las sesiones de Barthél. Este hace preguntas como quién es el autor, dónde se sitúa la acción, etc., que lanza a toda la clase y se van elucidando mediante un diálogo oral, mientras va escribiendo una serie de palabras clave en la pizarra. A continuación, el profesor solicita hacer una recapitulación y recomponer el "carné de identidad" del texto. En las otras sesiones observadas, las preguntas se dirigen a la comprobación de la comprensión del texto, porque las preguntas de identificación se han realizado en una sesión anterior. Estas preguntas de comprensión son formuladas por el profesor esperando la participación de los alumnos, que intervienen parafraseando el texto. En cada sesión se analiza un fragmento del texto y se responden varias preguntas de comprensión. El texto también es la excusa para trabajar aspectos morfosintácticos de forma explícita, fase que se realiza después de las preguntas de comprensión, como veremos más abajo.

Tras el análisis de las clases observadas podemos afirmar que cada profesor persigue objetivos ligeramente diferentes. Barthél utiliza el texto sobre todo para estimular la conciencia crítica de los alumnos y llevarles a reflexionar sobre los problemas que vive la sociedad gabonesa. Así, vemos que la problemática del latifundio del primer texto lleva al profesor a mostrar la falta de desarrollo de la agricultura en Gabón, que no permite el progreso o crecimiento individual de los ciudadanos. Igualmente, con el segundo texto,

centrado en el problema de la mendicidad, lleva a establecer una comparación con el del paro juvenil en Gabón, una cuestión que el gobierno no procura solventar, según el profesor. En cambio, Herman se detiene frecuentemente en cuestiones lingüísticas que aparecen en el texto trabajado o durante la corrección de frases y se interesa sobre todo por estimular la reflexión metalingüística entre los alumnos. Por último, en el caso de Raïssa, esta no parece guiarse por una carga ideológica como el primer informante o por un interés especial en la reflexión lingüística, sino que se ajusta de forma convencional a esta forma de enseñanza preestablecida, con el posible deseo de preparar a los alumnos a la prueba de español de bachillerato que consiste en un comentario de texto, tal como nos indica en la entrevista.

Por otro lado, la forma de hacer el comentario y las interacciones que se llevan a cabo en torno a él, contaminan las otras actividades que se puedan llevar a cabo en las clases de los profesores, que son más o menos innovadoras. Raïssa introduce un soporte poco empleado en la enseñanza en Gabón, el audio, dado la falta de recursos materiales, lo que supone una novedad en el contexto escolar. También el tipo de preguntas formuladas (rellenar huecos o cuadros, relacionar columnas) en la ficha puede resultar diferentes. Aún así, se establece un diálogo oral a través de la interacción vertical entre la profesora y los alumnos, idéntico al que se lleva a cabo con el comentario de texto. Lo mismo ocurre con las clases de Carla, en que se trabaja a partir de una ficha de gramática o bien de "civilización". En la primera vemos un esfuerzo por proporcionar las diferencias entre "ser" y "estar" que van más allá de las reglas generalmente empleadas. También la ficha sobre la "civilización" incluye un pequeño ejercicio significativo de frases con huecos para llenar con informaciones sobre España. Observamos, pues, un esfuerzo en el diseño de los materiales no basados en textos para comentar, sino que son variados e intentan llevar a cabo otro tipo de dinámicas. Sin embargo, estos materiales, no son empleados con dinámicas diversas, sino que la clase consiste en el mismo tipo de intercambio oral entre profesores y alumnos basados en las preguntas-respuesta-evaluación. En el caso de Annette, asistimos a una clase basada en la exposición oral ("ponencia" en la cultura académica) de un grupo sobre el tema de la explotación infantil. Resulta muy interesante como los alumnos establecen un diálogo entre ellos para formular y contestar preguntas sobre ese tema. Se trata de intervenciones en que se expresan libremente y de forma espontánea, aunque con el control y la dependencia constante de la profesora. En la segunda sesión asistimos por una parte a un repaso de la clase anterior en que la dinámica oral entre profesor y alumnos es idéntica a la de las clases basadas en el comentario. El repaso de la conjugación también se construye de forma cooperativa con las preguntas y respuestas entre profesor y estudiantes.

Por lo tanto, observamos unas prácticas con muchas similitudes entre los informantes analizados, que responden a una cultura de enseñanza bien internalizada entre los profesores y también entre los alumnos, como se desprende de las pocas consignas previas antes de las actividades. Hay un alto grado de ritualización: fases que se repiten en todos los profesores; uso sistemático de la pizarra; lectura en voz alta previa al estudio del texto; importancia de las etapas de repaso o de recapitulación, etc. Estos rituales pueden realizarse de forma variada según el profesor. No se observa una variedad de actividades, no hay trabajos en grupos o parejas, no se realizan prácticas individuales, ni trabajos de escritura, etc.

En cuanto al material empleado, destacamos que el material básico de clase son las fotocopias de textos o de fichas con informaciones, ya que los alumnos no poseen un libro

de español. Asimismo, es muy notable el uso de la pizarra, excepto en el caso de Barthél. Todos los profesores excepto este último escriben todas las respuestas obtenidas en el intercambio oral en la pizarra y se deja un tiempo determinado para que los alumnos tomen nota. Nos llama la atención que incluso las informaciones que se encuentran en las fichas de Carla y de Raïssa vuelven a escribirse íntegramente en la pizarra. También nos sorprende que los alumnos solo copian cuando así es indicado por el profesor o la profesora; incluso en una clase de Carla, cuando un alumno escribe en su cuaderno antes de ser señalado por la profesora, es recriminado por esta. La distribución de la pizarra es también muy fija: en el panel central se escribe todo lo relativo al curso o la lección; la parte izquierda se reserva al vocabulario y la derecha a la gramática. Además se utilizan tizas de diferentes colores para diferenciar los contenidos.

En relación con lo declarado por los informantes, podemos señalar una cierta coherencia. Vemos en primer lugar que las clases de los profesores siguen un método bastante uniforme, tal como era descrito por los mismos docentes en las entrevistas. Este método se basa en el comentario de texto que es construido mediante el diálogo didáctico entre profesor y alumnos. Las reservas que manifestaban los profesores en las entrevistas se reflejan de forma parcial en sus prácticas. Se observa un esfuerzo por introducir algunas innovaciones, con nuevos soportes (emisión radiofónica) o bien con documentos que contienen informaciones, ejercicios de aplicación y preguntas variadas, pero la dinámica es idéntica a la practicada con el comentario de texto, con lo que podemos colegir la dependencia de los docentes a este método o tecnología. Por lo tanto, las críticas ejercidas por los profesores en la entrevista hacia el comentario de texto (recordemos las críticas rotundas de Herman, las reservas contradictorias de Raïssa y las más moderadas de Carla y Annette) no se reflejan claramente en sus prácticas. Asimismo la voluntad de los profesores de llevar a clase actividades alternativas y variadas se queda en el plano de los deseos.

6.2.3.- El tratamiento de los elementos morfosintácticos, léxicos y fonéticos en las sesiones observadas

Incluimos aquí un apartado con el tratamiento de los elementos morfosintáctico, léxicos y fonéticos en las clases observadas y que reflejan la visión de lengua de los profesores comentada más arriba. Nos parece coherente incluir estos aspectos en el apartado del proceso de enseñanza ya que forman parte de este, aunque se relacionen también con las concepciones que mantienen los profesores sobre la lengua.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
Tratamiento de los elementos morfosintácticos	En las dos sesiones el profesor corrige los errores gramaticales sin explicaciones por parte del profesor. En la primera sesión se realiza un trabajo explícito de gramática a partir de una frase del texto ("apunte gramatical"). En la primera sesión fomenta el uso del subjuntivo para formular una determinada construcción.	Raïssa repasa la conjugación del imperfecto de indicativo que aparece en la audición y en la ficha ("apunte gramatical") y lo escribe en la pizarra. En la segunda sesión pide a los alumnos que empleen el subjuntivo con las expresiones de hipótesis aprendidas en la sesión anterior. También pregunta por el superlativo de algunos adjetivos de forma oral a partir de un elemento del texto ("apunte gramatical").	Dedica la primera sesión a la diferencia entre ser y estar. En esta misma clase los alumnos hacen un ejercicio de "aplicación" sobre ese tema.	El profesor proporciona explicaciones gramaticales durante la corrección de ejercicios. Por ejemplo, comenta la importancia de la acentuación en el pronombre "él" para diferenciarlo del artículo. Fomenta la reflexión metalingüística de los alumnos. En la segunda sesión, a partir de una frase del texto, solicita conjugar el presente de indicativo ("apunte gramatical").	En la segunda sesión se escribe en la pizarra el presente de algunos verbos irregulares. La profesora proporciona explicaciones sobre la conjugación. No se tratan otros aspectos gramaticales en ninguna de las sesiones. Durante las interacciones verticales no se dan explicaciones lingüísticas.
Tratamiento de los elementos léxicos	No insiste mucho en el vocabulario. Recurre eventualmente a la traducción para proporcionar el significado de algunas palabras.	Intenta encontrar el significado sin recurrir a la traducción proporcionando por ejemplo sinónimos. Escribe algunas palabras en la parte izquierda de la pizarra.	Solicita y proporciona traducciones de las palabras nuevas al francés. Escribe el vocabulario en la parte izquierda de la pizarra.	Pregunta el significado de algunas palabras. Los alumnos responden con la traducción.	No mucho acento en el vocabulario.
Tratamiento de los elementos fonéticos	Corrige de forma inmediata la pronunciación mientras los alumnos leen el texto.	No hace hincapié en la pronunciación.	No hace hincapié en la pronunciación.	Insiste en la corrección de la pronunciación. Se corrige inmediatamente.	La profesora corrige la pronunciación de los alumnos cuando hacen la exposición oral.
Tratamiento de otros aspectos lingüísticos		Se corren aspectos ortográficos de forma esporádica.		Herman insiste en clase sobre la importancia de la puntuación o la acentuación gráfica	

Tabla 6.5 El tratamiento de los elementos morfosintácticos, léxicos y fonéticos en las sesiones observadas

En relación con los elementos morfosintácticos, estos son tratados frecuentemente en las clases presenciadas. Por ejemplo, Carla dedica una sesión entera a la diferencia entre ser y estar; también Annette dedica la mitad de una sesión a escribir la conjugación de algunos verbos irregulares en el presente de indicativo; o bien Herman consagra una sesión a corregir frases escritas por los alumnos que contienen el verbo ser, estar o tener en el presente de indicativo.

Por otro lado, observamos que tres de los colaboradores realizan lo que se denomina en la cultura de aprendizaje el "apunte gramatical". Se trata de un práctica común que consiste en extraer una norma gramatical o realizar una práctica gramatical a partir de elementos que se hallan en el texto estudiado, tal como lo preconizan las instrucciones oficiales. Con ello se intenta que la gramática se encuentre en un contexto y se fomenta un cierto trabajo inductivo. Por ejemplo, Raïssa hace detectar una construcción que contiene el adverbio "muy", y de ahí se refiere al superlativo. A partir de eso anima a los alumnos a formular ejemplos de superlativo con otros adjetivos. Se trata de un tipo de ejercicio similar a los que figuran en el examen final. En el caso de Barthél, este toma un verbo del texto, pregunta a los alumnos cuál es el tiempo verbal y a continuación les solicita que lo cambien primero a otra persona; y, después demanda que modifiquen el tiempo verbal. Herman también realiza un repaso de la conjugación a partir de un verbo que se encuentra en el texto. Los aspectos gramaticales se anotan en la parte derecha de la pizarra, como así lo comprobamos en Raïssa, tal como se recomienda en las instrucciones oficiales.

En lo que concierne a la práctica de los elementos léxicos, los datos obtenidos difieren bastante entre los participantes. En primer lugar, dos de los profesores (Barthél y Annette)

no prestan especial atención al vocabulario y solo aluden eventualmente al significado de algunas palabras nuevas. Los otros profesores suelen detenerse en la comprensión de casi todas las palabras nuevas y recurren a diferentes técnicas para esclarecer el significado. Carla se sirve ante todo de la traducción al francés; y, también en algunas ocasiones muestra físicamente el objeto en cuestión, que se encuentra en el aula. Los otros dos docentes (Raïssa y Herman) evitan la traducción al francés e intentan otros medios para hacer comprender el significado. Subrayamos que Raïssa y Carla escriben el vocabulario nuevo en la parte izquierda de la pizarra. Herman también apunta en una parte de la pizarra una lista de vocabulario que quiere que los alumnos aprendan. Son destacables los comentarios de Herman en relación a la adecuación de algunas expresiones. Por último, no se observan ejercicios o actividades específicas para trabajar el vocabulario.

En cuanto al contenido fonético, tampoco se lleva a cabo un trabajo específico. Dos profesoras (Raïssa y Carla) no hacen hincapié en la pronunciación y no hemos presenciado la corrección de la pronunciación en sus clases. Los otros tres interrumpen a los estudiantes para corregir eventuales errores en la articulación de algunas palabras.

En cuanto a la coherencia con las declaraciones de los informantes, se observa un notable grado de congruencia en todos los aspectos, con la excepción de Raïssa y Carla, en relación con los elementos morfosintácticos. Raïssa declara en la entrevista que le aburre el trabajo de la gramática, pero se observa un trabajo importante de práctica morfosintáctica. Carla, por su parte, manifiesta la preponderancia del vocabulario sobre la gramática, pero esta no queda del todo reflejada en su práctica, al dedicar más atención a la gramática. Los demás realizan un trabajo de estos elementos lingüísticos de modo congruente con lo declarado.

6.2.4.- Creencias sobre las destrezas lingüística, la participación y las interacciones

Reservamos este apartado al pensamiento de los profesores en torno a las destrezas lingüísticas, la participación y las interacciones en clase. Después del cuadro comentamos los resultados generados y señalamos los puntos en común y en divergencia entre los profesores entrevistados.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
Creencias sobre las destrezas	No profundiza en este tema. Hace hincapié en la expresión oral, que confunde con la comunicación y que opone en ocasiones a la expresión escrita.	Todas las destrezas están supeditadas al desarrollo de la expresión oral, objetivo último de la enseñanza. La escritura se asocia con lo normativo. La expresión oral se confunde con la comunicación.	Apunta al objetivo esencial de "hablar". Crítica a los profesores que no dejan hablar a los alumnos. Indica que algunos alumnos saben escribir pero no hablar.	Manifiesta la preponderancia de la expresión oral, que se confunde a veces con la comunicación. No hace especial mención a otras destrezas.	Apunta constantemente al desarrollo de la expresión oral, que se confunde en ocasiones con la comunicación. Se opone a la expresión escrita, que es un paso previo a la expresión oral. No hace mucha referencia a las otras destrezas.

Creencias sobre la participación	Afirma que incentiva la participación de los alumnos, por ejemplo cada día un alumno escribe la fecha en la pizarra para que todos tengan la oportunidad de participar. Valora el alumno extrovertido que interviene en clase.	Declara que fomenta la participación de los alumnos. Valora a los alumnos que participan y se queja de la clase poco participativa que tuvo en su período de prácticas.	Valora a los profesores que dan la palabra a los alumnos.	La participación es imprescindible en el proceso de aprendizaje. Estimula la participación de los alumnos, dentro y fuera del aula.	Manifiesta la importancia de que los alumnos se expresen en público, que es más fácil en contextos como el club, donde no tienen vergüenza.
Creencias sobre las interacciones entre pares	Se muestra a favor de las interacciones entre alumnos, aunque no de forma clara.	Manifiesta claras reservas antes las interacciones entre iguales ya que el profesor no puede controlar los errores que cometen los alumnos.	Muestra una actitud positiva ante las interacciones entre pares, aunque indica que los alumnos van a hablar más en francés que en español. No deja claro si lo realiza o no en clase.	Reconoce el interés de este tipo de actividades, pero con reservas en el contexto gabonés, ya que no es posible controlar las producciones de los alumnos.	Ve con buenos ojos que los alumnos se ejerçiten entre ellos, ya que así tienen menos vergüenza y menos presión para expresarse. No obstante, no deja claro cómo se realiza en la práctica.

Tabla 6.6 Creencias sobre las destrezas lingüística, la participación y las interacciones

Todos los profesores entrevistados hacen especialmente hincapié en el desarrollo de la expresión oral, que consideran como objetivo primordial de la enseñanza de lenguas, en detrimento de otras destrezas, a las que hacen poca mención. La expresión oral se opone con frecuencia a la expresión escrita (Carla y Annette), esta última es asociada a lo normativo (Raïssa). También la mayoría de informantes confunden la expresión oral con la comunicación, como ya hemos comentado más arriba. La palabra “comunicación” no es especialmente empleada, excepto por Herman que la acuña de forma adecuada y por Barthél que la emplea para referirse en realidad a la expresión oral. No hacen especial alusión a la comprensión escrita (pese al gran peso de lo textual) ni a la comprensión oral. Sobre la compresión oral esta sería el paso previo de la expresión escrita (Raïssa).

Los cinco profesores coinciden también en señalar la importancia de la participación de los alumnos, que intentan incentivar mediante diferentes estrategias. Valoran a los alumnos que participan y a los profesores que dan la oportunidad de expresarse a los alumnos.

En cuanto a las interacciones entre alumnos, Raïssa subraya el peligro de tal actividad al no poder corregir sistemáticamente los errores que cometen los alumnos, lo que ve como algo muy negativo. Los otros parecen mostrarse a favor, si bien expresan ciertas reservas. Herman declara que algunos obstáculos del contexto, como los grupos numerosos o la disposición de los pupitres, no permiten al profesor controlar las producciones de los alumnos. Carla señala el inconveniente de que los alumnos van a emplear la L1 en lugar del español. Barthél considera que tales actividades son imprescindibles y declara que realiza ejercicios de este tipo en clase, sin entrar en muchos detalles.

6.2.5.- Las destrezas lingüísticas, la participación y las interacciones en las sesiones de clase observadas

En este apartado insertamos un esquema con un resumen de los resultados en torno a las destrezas, la participación y las interacciones que se establecen derivados de los datos observacionales. A continuación comentamos brevemente estos hallazgos.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
Las destrezas en las clases observadas	Hay un gran protagonismo de la destreza oral	La destreza principal es la oral, junto a la comprensión oral de un documento audio y la respuesta a las preguntas de modo oral. No hay trabajo de expresión escrita.	La clase se lleva a cabo oralmente, sin actividades de expresión escrita.	Los alumnos escriben frases en la pizarra. El resto de la clase es oral.	Preponderancia de la expresión oral.
La participación en las clases observadas	La participación es constante en las dos sesiones. El profesor anima continuamente la participación, incluso prometiendo puntos en las notas. Los alumnos levantan frecuentemente la mano y son asignados por el profesor y no siempre se levantan para intervenir.	Alienta la participación con constantes expresiones de ánimo. Los alumnos se levantan para intervenir. Hay momentos en que los alumnos participan con menos facilidad, sobre todo en la segunda sesión. Los alumnos intervienen con voz apagada, por lo que la profesora solicita hablar más fuerte.	Alumnos que participan, levantando con frecuencia la mano. Algunas veces la participación es desordenada a causa del cansancio.	La participación es muy activa en las dos sesiones. El profesor crea un ambiente distendido que favorece la participación. En ocasiones se queja de que solo participan las chicas y anima a los chicos.	Se aprecia la participación de los alumnos para expresar sus opiniones en la primera sesión; y, en la segunda, para responder a las preguntas sobre lo realizado en la clase previa y sobre la conjugación. Dado el elevado número de estudiantes, no todos pueden participar.
Las interacciones y turnos de habla en las clases observadas	Se observa una interacción constante profesor-alumnos a partir de la secuencia IRE. Las intervenciones del profesor son breves y este repite las preguntas para mantener la atención. Designa los turnos de habla con apelaciones cariñosas.	La interacción se establece siempre entre la profesora y los alumnos y sigue el esquema IRE. Los alumnos dan un palmada o dos cuando la profesora lo solicita para valorar una respuesta correcta. A veces la profesora pide que repitan las respuestas correctas. La profesora designa a los alumnos. Los alumnos responden en coro cuando así lo requiere la docente.	La profesora detenta largos turnos de palabra para proporcionar explicaciones. Formula preguntas sobre el vocabulario siguiendo el esquema IRE. La profesora es la encargada de asignar los turnos de palabra. También repite con frecuencia las respuestas de los alumnos.	El profesor formula las preguntas, los alumnos responden con frases, tras lo cual hay una evaluación (IRE). A veces los alumnos contestan en coro, de forma ordenada. Los alumnos se levantan para intervenir. El profesor designa a los alumnos por su nombre. Repite, amplía las respuestas o las cuestiona redirigiéndolas a la clase.	Un grupo de alumno expone un tema preparado. Después hay un turno de preguntas, que es moderado por la profesora, en el cual los alumnos se expresan espontáneamente con la ayuda de la docente. Los alumnos son asignados por la profesora y se levantan para intervenir. En la segunda sesión se establece diálogo oral que sigue el esquema IRE. Hay bastantes respuestas en coro de forma ordenada.

Tabla 6.7 Las destrezas lingüísticas, la participación y las interacciones en las sesiones de clase observadas

El análisis de las sesiones nos desvela un enorme protagonismo de la expresión oral que lidera la totalidad de las sesiones, en detrimento de las otras destrezas. La expresión oral está muy controlada por el profesor y se ciñe a las preguntas formuladas por este sobre el texto estudiado. La expresión oral espontánea está presente en una sesión de Annette, aunque también de forma bastante controlada. La comprensión escrita sería uno de los objetivos últimos de las clases basadas en el comentario de texto, pero incluso esta se realiza a través del diálogo oral entre profesor y alumnos construido a partir de la secuencia IRE (Sinclair y Coulthard, 1975). La expresión escrita se limita a la copia de lo que figura en la pizarra, pero no consiste en una expresión libre de los propios alumnos. La comprensión oral es importante en una de las sesiones de Raïssa, en el resto de clases se limita a la comprensión del discurso del profesor, que interviene sobre todo para dirigir preguntas.

En resumen, en cuanto a la participación, la interacción y los turnos que se llevan a cabo en las clases también detectamos dinámicas muy parecidas como ya hemos mencionado. Las clases se fundamentan en el diálogo didáctico frontal entre profesor y alumnos, muy controlado por el profesor, quien abre las preguntas, interrumpe, valida, reformula, amplia, redirige la pregunta, etc., que es común a todos los profesores observados. Los alumnos responden con frases enteras y no expresan sus opiniones, con la excepción de una de la clase de Annette. También son abundantes las respuestas en coro, que se realizan en la mayoría de casos, al unísono y de forma ordenada, sobre todo tras una entonación

interrogativa de los profesores, con lo que los alumnos saben que son llamados a intervenir en coro. En lo que concierne a la designación de la palabra, los profesores son los encargados de asignar a los alumnos, mediante la apelación del nombre o bien con un gesto no verbal acompañado de una palabra como “¿sí?”, “aquí”. Los alumnos se levantan para intervenir en la mayoría de casos. Otra práctica particular de la cultura de aprendizaje es la palmada al unísono que los alumnos realizan cuando es solicitado por los profesores. En nuestros datos, solo en una sesión de Raïssa se realiza este tipo de intervención. No obstante, nos consta que es algo habitual en las clases de alumnos más jóvenes. Todo ello muestra un alto grado de ritualización de las interacciones.

6.2.6.- Creencias sobre los roles de los alumnos, el profesor, la relación entre profesor y alumnos

En el siguiente cuadro reunimos los resultados en torno al pensamiento de los docentes ante el rol de los alumnos, el rol de los profesores y las percepciones que mantienen sobre las relaciones que desean mantener con los alumnos.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
Creencias sobre el rol del alumno	Su visión del alumno bascula entre un rol activo (toma la palabra, habla sin complejos) y una visión como recipiente de los conocimientos transmitidos por el profesor y que debe memorizar.	Describe un amplio abanico de funciones atribuidas al alumno, como adaptarse a la metodología del profesor, informarse más allá de lo que se hace en clase, hacer los deberes, escuchar y participar en clase, corregir al propio profesor, etc. Se intuye la importancia de la autonomía del alumno, sin referirse a ello explícitamente.	Le reserva un papel activo en cuanto debe tener la voluntad de participar para aprender. No profundiza en otras funciones de los alumnos.	Destaca su visión de la enseñanza centrada en el alumno (adaptar los contenidos a sus necesidades, por ejemplo). El alumno desempeña un papel activo esforzándose en hablar dentro y fuera del aula, aunque sea con errores. Se fomenta también la autonomía del alumno (toma de conciencia, búsqueda del vocabulario, etc.)	Se refiere constantemente al alumno como centro al que se dirige la enseñanza (adaptarse a sus intereses y a sus realidades). También alude al fomento de la autonomía, aunque sin profundizar en ello. Describe el buen alumno como extrovertido que no tiene vergüenza de hablar.
Creencias sobre el rol del profesor	Se encarga de elaborar dichos documentos para facilitar el aprendizaje; de adaptar los textos que se estudian en clase y de hacer reflexionar sobre los temas que se tratan en el texto.	Declara que el profesor tiene la función de transmitir e instruir y es cercano a los alumnos; por otra parte, el profesor debe mantener la disciplina en la clase.	Cita varios roles del profesor, pero no se extiende en el tema. Apunta a la necesidad de ayudar a los alumnos y hacerles participar.	Manifiesta la complejidad del trabajo del docente. Su visión contrasta con la figura tradicional del profesor que predomina en el contexto escolar gabonés. El docente es el guía de los alumnos, se encarga de dar oportunidades y herramientas de aprendizaje. Tiene el deber también de emplear la lengua meta.	Menciona varias funciones del profesor: el papel educativo, al extraer enseñanzas morales de los textos; el deber de adaptar los textos a las realidades de los alumnos; la función de enseñar a pronunciar correctamente (pese a las dificultades de los mismos profesores); y, animar a los alumnos a expresarse.
Creencias sobre la relación entre profesor y alumnos	Declara la relación próxima del profesor con sus alumnos de « amiguito » o « padre ». Esto se confirma por la forma en que se refiere a los alumnos, a quien llama los « peques ».	Declara explícitamente que desea establecer una relación de cercanía y no de superioridad; a la vez manifiesta la necesidad de mantener el orden en la clase.	Manifiesta que el profesor no es una figura negativa, pero defiende la posibilidad de castigar a los alumnos.	Expresa que la relación entre profesor y alumnos debe ser armoniosa, si bien el profesor constituye el maestro de ceremonias.	La profesora manifiesta que en un ámbito más lúdico como el club de español los alumnos se sienten menos miedo a expresarse en público. No añade otros opiniones acerca de este tema.

Tabla 6.8 Creencias sobre los roles de los alumnos, el profesor, la relación entre profesor y alumnos

En relación con los roles de los alumnos, del profesor y los aspectos afectivos, se detectan bastantes puntos en común entre los profesores entrevistados. Los docentes se refieren constantemente a los alumnos y destacan el papel primordial de estos en el seno del proceso de aprendizaje, si bien se detectan contradicciones. Por un lado, todos los colaboradores coinciden en destacar el carácter extrovertido del buen alumno de lenguas extranjeras, y solo Carla no subraya especialmente este aspecto. Asimismo, se desprende

de los datos el lugar central del alumno, que es manifestado de forma explícita por Herman. Para él, el alumno desempeña un papel activo y declara que es fundamental estimular la autonomía de los estudiantes. Annette y Raïssa también sugieren la importancia de la autonomía, aunque sin entrar en detalles. En este sentido, Carla destaca la necesidad de que el alumno tenga la voluntad de aprender para adquirir la lengua extranjera. En cambio, Barthél es el que se muestra más arraigado a visiones más tradicionales del alumno, como "recipiente" de los conocimientos transmitidos por el profesor, y como sujeto más bien maleable por la figura del profesor. Esta concepción convive, no obstante, con un rol activo en relación con la participación.

Todos los profesores declaran decantarse por establecer relaciones de cercanía con sus alumnos. Aluden a un tipo de relación como "padre" o "madre", "hermano" o "amigo". No obstante, tres de los profesores se refieren a la vez a la necesidad de mantener una cierta disciplina para poder avanzar correctamente (Raïssa), a la posibilidad de castigar a los alumnos (Carla) o bien a la importancia de mantener al profesor como "director de orquesta" (Herman). Este último es el que más subraya la necesidad de romper las distancias entre profesor y alumnos. Annette no se manifiesta mucho sobre este tema.

6.2.7.- El rol de los alumnos, el profesor, la relación entre profesor y alumnos en las sesiones de clase observadas

A continuación presentamos los datos obtenidos a partir de las observaciones de clase en torno al rol atribuido a los alumnos, al profesor y la relación que se establece entre ellos. Despues comentamos estos resultados brevemente.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
El rol del alumno en las clases observadas	El alumno interviene para responder a las preguntas formuladas por el profesor. No proporciona su punto de vista.	Los alumnos escuchan la audición y completan la ficha de comprensión oral. Intervienen levantándose para responder las preguntas de la profesora. No expresan sus propias opiniones ni toman iniciativas.	Los discentes responden a las preguntas de la profesora. Hacen el ejercicio de aplicación. No expresan sus opiniones.	Los alumnos salen a la pizarra para escribir frases que han escrito en casa en que se expresan libremente. Ocupan por tanto el espacio del profesor. Responden las preguntas formuladas por el profesor.	Los estudiantes formulan preguntas y expresan sus opiniones en la primera sesión de modo controlado por la profesora.
El rol del profesor en las clases observadas	El profesor dirige la interacción, anima la participación, designa a los alumnos. Se mueve constantemente y hace numerosos gestos para mantener la atención de los alumnos.	La profesora formula las preguntas, designa a los alumnos, evalúa, repite, reformula. Anima a la participación moviéndose con frecuencia.	Carla formula las preguntas, repite, reformula, corrige y evalúa. Se sitúa a menudo en la parte trasera del aula.	El profesor circula para comprobar el trabajo de los alumnos y ayudarles. Formula las preguntas, evalúa, corrige, repite, reformula, etc. Da explicaciones sobre cómo realizar las tareas. Anima a la participación con bromas.	La profesora modera el debate, corrige los errores, reformula, amplia, las palabras de los alumnos.
Relación profesor y alumnos	La relación que se establece es muy cercana; el profesor emplea apelativos cariñosos para referirse a los alumnos, hace bromas, lo que crea un ambiente de clase ameno. Hay bastantes risas.	Se muestra cercana a los alumnos, incluso si no los conoce mucho. Hace gesto de la paz cuando entra en casa.	El ambiente es bastante animado (risas). La profesora recrimina en ocasiones a los alumnos y pide silencio.	El profesor es cercano a los alumnos y contribuye a crear un ambiente distendido con bromas. Hay bastantes risas.	La primera sesión transcurre sin incidentes y hay un ambiente más bien serio. En la segunda, sesión, la profesora castiga a dos alumnos que le contestan. Eso contrasta con las risas constantes y el ambiente ameno que reina durante la clase.

Tabla 6.9. El rol de los alumnos, el profesor, la relación entre profesor y alumnos en las sesiones de clase observadas

Los resultados obtenidos permiten detectar bastantes puntos en común en cuanto a los roles ejercidos por los profesores y por los alumnos. Los alumnos tienen papeles similares: contestar a las preguntas del profesor o profesora, levantarse para intervenir, hacer las tareas solicitadas (ejercicios, escuchar el audio, etc.). Los alumnos no toman iniciativas y no pueden negociar tareas con los profesores. Los estudiantes participan activamente en muchas de las sesiones observadas, pero no expresan sus propias opiniones, sino que intervienen ciñéndose a las informaciones de los textos. El profesor, por su parte, es el encargado de controlar el diálogo didáctico. Anima también a la participación con expresiones, lenguaje no verbal, promesas de puntos, etc. Los profesores detentan la mayoría de turnos de palabra, y sus intervenciones son más o menos largas. Por ejemplo, las de Barthél son cortas y rápidas; Raïssa se alarga en algunas instrucciones; Carla monopoliza la palabra en largas explicaciones.

Por otro lado, hemos podido comprobar que los cinco profesores entablan una relación bastante cercanas con los alumnos. Barthél y Herman destacan por su proximidad, por el ambiente distendido, con bromas y risas muy frecuentes. Raïssa hace grandes esfuerzos de proximidad, aunque la clase parece reacia a un tipo de relación más cercana, probablemente porque se trata de una profesora en prácticas a la que no conocen. Carla y Annette apelan frecuentemente al silencio y al orden, pero a la vez se producen bastantes momentos de risas. Annette castiga a dos alumnos en dos ocasiones, algo que nos sería coherente con la visión más bien abierta sobre el profesor que no ejerce un rol autoritario manifestada por la mayoría de docentes. Por regla general, apreciamos clases bastante implicadas y motivadas, con pocos momentos de tensión o falta de disciplina.

En cuanto a la coherencia con lo declarado, en relación con los roles de los alumnos y el profesor, se ha evidenciado una correspondencia con limitaciones entre lo declarado y lo observado. Los alumnos son muy activos en la construcción de la clase, pero no pueden tomar muchas iniciativas y la autonomía no se fomenta claramente, tal como afirman los profesores en las entrevistas. Hay un protagonismo bastante claro del profesor, no enfatizado notoriamente en las entrevistas. En cuanto a la relación entre profesor y alumnos la congruencia es más clara: los profesores valoran las relaciones cercanas y así se refleja en la práctica.

6.2.8.- Las creencias en torno a la corrección, el tratamiento del error y la evaluación

En esta sección reunimos los hallazgos en torno a la corrección, la visión del error y de la evolución que se desprenden del análisis de las entrevistas.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
Creencias sobre la corrección y tratamiento del error	Insiste en la importancia de corregir, pero a la vez tolera los errores de los alumnos con el objetivo principal de que se expresen oralmente.	La corrección se asocia con la parte escrita de la lengua. Apunta al peligro de dejar hablar a los alumnos con errores, con lo que se desprende una visión negativa del error.	No se aprecia una visión negativa del error, al que no se refiere mucho. Tampoco se extiende en el tema de la corrección.	En cuanto al error, manifiesta una visión positiva y lo considera como parte del proceso de aprendizaje. No obstante, ello contrasta con la voluntad de controlar todas las producciones de los alumnos en las interacciones entre pares.	En cuanto a los errores, que son corregidos inmediatamente, no se desprende una visión negativa y explica que sirven para detectar problemas en el aprendizaje. Pone énfasis en la pronunciación correcta, pero no se explaya en este tema.
Creencias sobre la evaluación	La evaluación se amolda a la forma de evaluar en la cultura de aprendizaje. Se refiere a la necesidad de entrenar a los alumnos al examen final	Se lamenta de que las evaluaciones son en general escritas y no orales; también critica a los profesores que realizan evaluaciones incoherentes con lo estudiado en clase.	Se refiere a los controles y a los exámenes finales que se basan en el comentario de texto. Se lamenta de que ya no se realizan evaluaciones orales.	No concibe la evaluación como una fuerza de autoridad del profesor ante los alumnos, como sucede en ocasiones en la enseñanza reglada en Gabón. También critica a los profesores que evalúan basándose en la comparación entre alumnos.	Alude a la evaluación escrita y oral (relacionada con lo lúdico), pero sin entrar en detalles. Tampoco emite juicios negativos sobre el sistema de evaluación.

Tabla 6.10 Las creencias en torno a la corrección, el tratamiento del error y la evaluación

En cuanto a la corrección, casi todos los profesores manifiestan la importancia de la esta. Hacen énfasis en la corrección en general de los errores, en los que se detienen de forma inmediata y sistemática (Barthél); también hablan de la importancia de corregir la pronunciación (Annette). Raïssa asocia la corrección con la parte escrita.

En lo que concierne a la visión del error, predomina una concepción positiva del mismo, aunque con reservas o contradicciones. Barthél insiste en la importancia de la corrección, pero a la vez valora que los alumnos se expresen aunque sea con errores. Herman declara explícitamente que los errores forman parte del proceso de aprendizaje, aunque ello no es coherente con sus reservas sobre las interacciones entre pares, en que señala la necesidad de controlar las producciones de los alumnos. Por lo contrario, Raïssa manifiesta claramente su percepción negativa del error en torno a las interacciones: declara que no puede dejar que los alumnos cometan errores, pese a que expresa que es consciente de que eso es lo que fomenta el *MCER*. Carla y Annette no se pronuncian con juicios negativos sobre el error.

En cuanto a la evaluación, los profesores coinciden en señalar algunos puntos críticos del sistema de evaluación generalizado en Gabón. Algunos describen las pruebas finales que se realizan a final del trimestre y que se basan siempre en un comentario de texto con preguntas de comprensión escrita junto a preguntas de tipo gramatical y de traducción. Barthél, por ejemplo, se muestra totalmente cómodo con este tipo de evaluación para el que los alumnos deben prepararse. Asimismo, los profesores se refieren a otro tipo de exámenes o controles no finales (llamados “interrogación”), que puede tener diferentes características según el profesor. Tres de los profesores entrevistados (Raïssa, Carla y Herman) se lamentan de que no haya evaluación de tipo oral. Herman declara que intenta fomentar lo oral con una nota de participación al final de cada trimestre. Annette manifiesta que ella realiza una prueba oral relacionada con lo lúdico, pero sin entrar en detalles. Por otro lado, Raïssa enjuicia a los profesores que evalúan contenidos que no corresponden con lo que han estudiado en clase ya que improvisan los exámenes. Herman,

por su parte, también critica la concepción de las calificaciones entre los profesores gaboneses, que ejercen su autoridad sobre los alumnos mediante las notas.

6.2.9.- La corrección, el tratamiento del error y la evaluación en las sesiones de clase observadas

Después de exponer las creencias en torno a la corrección, el error y la evaluación, resumimos como los profesores tratan estos aspectos en la práctica docente.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
Corrección, tratamiento del error y evaluación en las clases observadas	El profesor no deja pasar ningún error; interrumpe a los alumnos para alertar del error para fomentar la autocorrección. En pocas ocasiones corrige directamente. No se dan explicaciones tras las correcciones.	La primera clase empieza con la corrección de un error ortográfico de la fecha. La profesora alerta de los errores cometidos para que los mismos alumnos se autocorrijan. Las evaluaciones de los alumnos se orientan a responder las preguntas de comprensión más que a los errores lingüísticos. Un alumno detecta un error en la pizarra y la profesora rectifica y da las gracias.	No suele corregir directamente, sino que hace notar los errores y fomenta la autocorrección.	Una de las sesiones se centra en la corrección de las frases que los alumnos escriben en la pizarra. Se dedica bastante tiempo a la corrección de errores que fomenta la reflexión lingüística. El profesor corrige también los problemas de pronunciación de forma inmediata. Promueve la autoevaluación de los alumnos.	Corrige los errores de forma inmediata interrumpiendo a los alumnos. A veces hace notar el error para que los mismos alumnos se autocorrijan.

Tabla 6.11 La corrección, el tratamiento del error y la evaluación en las sesiones de clase observadas

Los resultados obtenidos de las observaciones de clase son bastante coherentes con las declaraciones de los profesores. La mayoría de profesores coinciden en un tratamiento del error y de la corrección similares: casi todos señalan los errores que cometen los alumnos (con expresiones enfáticas, preguntas, etc.) con el objetivo de que el mismo alumno se corrija o bien se deriva la corrección al resto de la clase. En algunas ocasiones se corrige de forma inmediata (sobre todo los errores de pronunciación, en el caso de Herman). Este es el que más aprovecha los errores para dar explicaciones lingüísticas, en coherencia con su interés por promover la conciencia lingüística. La visión más negativa del error manifestada por Raïssa no se refleja totalmente en la práctica, incluso esta anima a participar a los alumnos respondiendo a sus preguntas aunque sea con errores, que van a corregir entre todos como ella misma manifiesta en clase.

Herman es el único profesor en pedir en una ocasión que los alumnos se autoevalúen poniéndose una nota a sí mismos de forma justa que refleje sus logros y dificultades. No hemos asistido a otras actividades de evaluación en las sesiones presenciadas.

6.3.- LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA Y DE LA INTERCULTURALIDAD

A continuación reunimos los resultados en torno a la última categoría que hemos analizado que gira en torno al concepto de cultura, la enseñanza de la competencia sociocultural e intercultural. En primer lugar se recogen las subcategorías sobre la naturaleza de la cultura y su enseñanza que hemos analizado en las entrevistas (6.3.1); después incluimos las

conclusiones sobre cómo esto se refleja en la práctica (6.3.2). Después reunimos las creencias sobre la interculturalidad y la “contextualización” (6.3.3). Por fin, el último apartado se centra en las actuaciones docentes en torno a este tema (6.3.4).

6.3.1.- Creencias sobre el concepto de cultura y su enseñanza

En primer lugar, incluimos un cuadro con las diferentes creencias acerca del concepto de cultura y su enseñanza que comentamos después.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
Creencias sobre el concepto de cultura	El informante manifiesta una concepción de la cultura bastante amplia en que incluye elementos cotidianos, históricos, de la actualidad y algunos estereotipos.	La cultura es uno de los elementos fundamentales de la lengua. Se refiere a amplios aspectos de la cultura (historia, economía, lo social) pero reserva más importancia a los aspectos cotidianos, la mentalidad (cultura en minúscula) o los comportamientos para evitar malentendidos en la cultura meta.	Se refiere a diferentes aspectos de la cultura, pero no demuestra una reflexión profunda sobre el tema. Reconoce la importancia de aspectos cotidianos y también admite que la historia o la literatura, que son muy estudiadas en la enseñanza superior y en formación del profesorado y que pueden resultar anticuadas.	Declara explícitamente la relación entre lengua y cultura y da el ejemplo de la comunicación no verbal. Incluye diferentes aspectos en el concepto de cultura, aunque él defiende la importancia de lo cotidiano y lo que se relaciona con la comunicación para poder establecer intercambios comunicativos con españoles.	Apunta a la cultura como un elemento esencial de la lengua y se refiere a la conexión entre ambas, aunque sin profundizar. Asocia una gran variedad de aspectos al concepto de cultura como el comportamiento, la comida, las formas de vestirse, etc. No alude a la literatura o a la historia. Declara que le interesa mucho la política. Señala la unión entre lengua y cultura.
Creencias sobre la enseñanza de la cultura	Se enseña siempre a partir del texto estudiado en clase. Considera la clase de español como un viaje a España. Hace hincapié en las relaciones entre España y Gabón.	La enseñanza de cultura es uno de los propósitos esenciales de la enseñanza de una lengua. La profesora debe conocer la cultura española en profundidad por lo que desea viajar a España con frecuencia.	La cultura se trata en clase a partir del texto, donde aparecen aspectos culturales. Se refiere a la clase de español como un viaje a España.	Manifiesta las dificultades de enseñar una cultura extranjera. Denuncia la falta de formación en torno a la didáctica de los aspectos socioculturales más relacionados con la antropología que con la lengua. Se lamenta de que se enseñan conocimientos declarativos, como la historia, que es fácil de evaluar. Manifiesta también la utilidad de lo audiovisual para hacer llegar la cultura a los alumnos.	Pese a declarar la relación entre lengua y cultura no da ejemplos de ese vínculo. No profundiza sobre las formas de enseñar la cultura en el aula.

Tabla 6.12 Creencias sobre el concepto de cultura y su enseñanza

Los participantes coinciden en una visión de cultura bastante amplia que incluye una variedad de aspectos que va desde lo cotidiano, la comida, formas de vestirse, comportamientos, la mentalidad, la historia o la literatura, estos últimos no siempre mencionados de forma explícita, como en el caso de Annette, probablemente porque no le parece tan interesante o porque los da por sentados. Annette declara que lo histórico o lo literario son muy estudiados en la educación superior en Gabón, razón por la cual defiende su importancia, si bien admite que son contenidos que pueden resultar anticuados.

Todos los informantes declaran la conexión entre lengua y cultura, aunque no desarrollan el tema ni demuestran una reflexión profunda sobre ello, con la excepción de Herman, quien se refiere a la comunicación no verbal como ejemplo de tal relación. Raïssa justifica la importancia de los elementos de cultura relacionada con la comunicación (aspectos cotidianos) para no tener problemas en el caso de viajar a la cultura meta. Herman también

es consciente de la importancia de tales conocimientos para poder establecer intercambios comunicativos con éxito. Además, hay que destacar que todos los informantes apuntan a la cultura como elemento fundamental del concepto de lengua. Nos parecen muy interesantes las concepciones de la cultura que emergen de los datos generados y que se relacionan con concepciones amplias de la definición de cultura, si bien no derivan de una reflexión muy profunda del concepto ni se orientan a un concepto complejo de esta.

En cuanto a la didáctica de la cultura, todos señalan la necesidad de introducir la cultura en las clases de español, incluso Barthél y Annette se refieren a la clase de español como un viaje a España y como uno de los propósitos esenciales del aprendizaje de esta lengua extranjera. No obstante, ninguno de los informantes profundiza sobre cómo llevar la enseñanza de la cultura a la práctica, tal vez porque se estudian los elementos socioculturales que puedan aparecer en un texto y no se plantean otras actividades o prácticas específicas. Raïssa insiste en que la enseñanza de los elementos socioculturales constituye uno de los objetivos centrales de su actividad docente, pero sin entrar en detalle sobre cómo lo lleva a cabo. Dos de los informantes (Barthél y Carla) aluden explícitamente a que la cultura se trata en el aula a partir de lo que surge en el texto estudiado. Annette explica que hay una parte de la clase reservada a la cultura, después de trabajar el vocabulario y la gramática. Deducimos, así, que es un paso posterior al de la comprensión del texto y que los profesores dan por sentado que se habla de la cultura cuando aparece en los documentos textuales estudiados. Herman, de nuevo, demuestra una reflexión más profunda sobre el tema. Reconoce las dificultades de enseñar la cultura a los alumnos y denuncia, además, que no ha recibido la formación suficiente para enfrentarse a tales dificultades. Critica que en el contexto de enseñanza secundaria en Gabón la cultura hispánica se limita a informaciones fácilmente medibles y evaluables y se olvidan de los significados profundos de aspectos culturales, que los mismos profesores gaboneses no conocen suficientemente. Para ello, debería mejorarse la formación de los profesores, por ejemplo en antropología, y sería necesario disponer de materiales audiovisuales con lo que los alumnos puedan acceder más fácilmente a la cultura extranjera.

6.3.2.- El concepto de cultura y su enseñanza en las sesiones de clase observadas

Incluimos a continuación un esquema que resume el concepto de cultura que emana de las sesiones de clase analizadas junto a los datos referentes a la enseñanza de los elementos socioculturales.

	HERMAN	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
El concepto de cultura en las clases observadas	Hace referencia a informaciones históricas (el latifundio) o datos geográficos o económicos básicos (Andalucía, la agricultura).	Se tratan contenidos históricos (civilizaciones precolombinas). La profesora realiza algunos comentarios sobre nociones culturales que nos sorprenden y que se relacionan con concepciones estereotipadas (quechua como una lengua primitiva; oposición entre familia africana y europea o del padre como "jefe de familia").	En clase se proporcionan informaciones básicas sobre España (situación geográfica, régimen político, etc.)	No se realizan muchas explicaciones de tipo socioculturales.	En una sesión se evoca el tema de los Reyes Católicos y Cristóbal Colón, que se estudian convencionalmente en el programa de español en Gabón..

La enseñanza de la cultura en las clases observadas	No realiza actividades específicas de cultura o competencia intercultural. Tampoco proporciona explicaciones culturales. Emplea el texto para dirigir una crítica al estado gabonés.	La primera sesión se basa en informaciones sobre las civilizaciones precolombinas. La segunda sesión se estudia un texto literario sobre la guerra civil aunque no se ahonda en este tema histórico.	Dedica una clase entera a informaciones básicas sobre España.	No se aprecia un trabajo específico de cultura. No obstante, se aprecia un esfuerzo por establecer comparaciones con la cultura meta y sobre todo hacer referencia a la propia realidad de los alumnos.	No se presencian actividades específicas ni explicaciones sobre aspectos socioculturales cotidianos.
---	--	--	---	---	--

Tabla 6.13 El concepto de cultura y su enseñanza en las sesiones de clase observadas

En las clases observadas se tratan diferentes contenidos socioculturales, particularmente los relacionados con la historia (civilizaciones precolombinas, el viaje de Colón, la guerra civil) o informaciones sobre España. Por tanto, los profesores observados mantienen posturas informativas sobre la cultura, a través de las temáticas clásicas en la cultura académica de Gabón que se tratan siguiendo los programas fijados por las autoridades educativas. Nos llama la atención que Carla lleve una bandera grande de tela de España a clase con el objeto de que los alumnos la dibujen en sus cuadernos como deberes, lo que refleja una visión nacionalista de la cultura, que subyace en las creencias de los profesores analizados.

Los planteamientos sobre la cultura que manifiestan los profesores en sus declaraciones se reflejan de forma limitada en sus actuaciones. Pese a que la cultura ocupa un lugar central en el pensamiento de los profesores sobre la lengua, no se aprecian actividades específicas orientadas a la competencia sociocultural ni aparecen comentarios espontáneos relacionados con elementos subyacentes en los actos de habla que se dan en las situaciones de comunicación.

A partir de los textos o bien de las fichas donde se encuentran las informaciones se establecen comparaciones con las realidades de los alumnos, con diferentes objetivos. En el caso de Barthél, como ya hemos visto varias veces, se intenta fomentar la actitud crítica ante las problemáticas de Gabón. Raïssa hace referencia a algunos aspectos socioculturales que a veces se consideran diferentes de forma estereotipada entre la cultura europea y la africana, como el tipo de familia; también nos llama la atención la consideración de “primitiva” de las lenguas quechua o lenguas vernáculas de Gabón. Carla hace referencia constante a Gabón, probablemente para que los alumnos sean capaces de comprender las informaciones relacionadas con España. Herman, por su parte, modifica elementos del texto (en este caso el título) para que los alumnos se sientan más implicados en lo que se estudia en clase. También es el caso de Annette: el trabajo presentado por el grupo de alumnos se estudia el tema de la explotación infantil centrándose en el continente africano.

6.3.3.- Las creencias sobre la interculturalidad y la contextualización

En el presente apartado reunimos, por una parte, los resultados en torno a la interculturalidad; y por otro parte, los resultados en torno a la contextualización, término que se utiliza en el contexto de ELE en Gabón como el tratamiento de los contenidos africanos o de Guinea Ecuatorial. Nos parece pertinente incluirlo en este apartado porque los profesores entrevistados perciben el tratamiento de estos contenidos como una forma de establecer

comparaciones con la cultura meta.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
Creencias sobre la interculturalidad	Declara que establecer puentes de comprensión entre la cultura meta y la propia es el objetivo fundamental de la enseñanza del español. La comparación entre las dos culturas les permite tomar conciencia de los problemas de la realidad de los alumnos. No utiliza el término interculturalidad.	Da mucha importancia a este aspecto, que no conocía hasta hace poco y que va a constituir uno de sus objetivos principales de enseñanza a partir de ahora. Se refiere a la importancia de la enseñanza hacia la sensibilidad intercultural, así como tratar de evitar los prejuicios, adaptarse a la nueva cultura descubrir los puntos en común y las diferencias.	Se refiere a la importancia de estudiar aspectos socioculturales para evitar que el alumno se pierda si viaja a España. Señala que los alumnos no conocen suficientemente su propia cultura ni la diversidad cultural de Gabón. No emplea la palabra interculturalidad.	Reitera la falta de formación en ese sentido. Cree imprescindible educar en la diversidad cultural para evitar los conflictos actuales derivados de la falta de conocimiento de la alteridad.	Pese a que no menciona este concepto, se refiere al interés de buscar puntos en común, si bien también se contradice declarando diferencias en puntos que declaraba en común. Valora el enriquecimiento que aporta la alteridad; se refiere a la necesidad de aceptar las otras culturas, especialmente en el contexto gabonés, donde las culturas vernáculas corren el riesgo de desaparecer.
Creencias sobre la contextualización	Es reacio a emplear contenidos de Guinea Ecuatorial ya que no constituye una cultura diferente a la de Gabón. Si debe dar más preeminencia a los escritores guineanos que escriben en español.	Señala la necesidad de enseñar la cultura gabonesa, aunque su posición respecto a incluir contenidos africanos o gaboneses en la enseñanza de lengua española no es del todo clara. Primero defiende la enseñanza de cultura gabonesa a partir de lo español, pero después se retira.	Se entiende como el estudio de contenidos africanos o gaboneses en clase. Declara que se enseña demasiada cultura española en detrimento de la gabonesa, pero después rectifica. También manifiesta que los alumnos no entienden el interés de estudiar la cultura de Guinea Ecuatorial.	No se muestra a favor de introducir contenidos sobre Guinea Ecuatorial porque este país comparte la misma cultura que Gabón.	Insiste en la necesidad de estudiar contenidos africanos para que los alumnos se interesen y comprendan las clases de español.

Tabla 6.14 Las creencias sobre la interculturalidad y la contextualización

En cuanto al pensamiento que manifiestan los profesores sobre la interculturalidad, los cinco informantes resaltan la importancia de establecer puentes o comparaciones entre la cultura gabonesa y la hispánica, si bien solo Raïssa y Herman se refieren explícitamente al concepto de interculturalidad. Barthél valora especialmente el interés de comparar la cultura española con la realidad gabonesa para tomar conciencia de los problemas del contexto de los alumnos. Annette destaca el enriquecimiento que supone el aprendizaje de una nueva cultura, particularmente en Gabón, donde las culturas vernáculas corren el peligro de desaparecer. Carla también destaca este aspecto y culpa a las familias por no interesar a sus hijos en su propia cultura. Se refiere igualmente a la importancia de aprender elementos socioculturales para evitar choques y malentendidos en la cultura meta. Raïssa se extiende en este aspecto y reconoce que ha conocido la teoría de la interculturalidad recientemente, y que a partir de ahora quiere orientar su enseñanza en ese sentido. Herman se refiere a la necesidad de desarrollar la sensibilidad intercultural en la escuela, algo que ayudaría a evitar los conflictos actuales en todo el mundo. También echa en falta la formación en ese sentido.

Sobre la contextualización o el tratamiento de contenidos africanos o particularmente de Guinea Ecuatorial en la clase de español, los profesores presentan opiniones diversas. Barthél manifiesta la falta de interés de tratar contenidos sobre Guinea Ecuatorial ya que su cultura es muy similar a la gabonesa. Aún así, sostiene que se debería dar más importancia a los escritores de origen ecuatoguineano. La misma posición defiende Herman, quien argumenta que Gabón y Guinea comparten una cultura muy similar y que el hecho de haber sido colonizados por países diferentes no está seguro de que justifique la introducción de contenidos de Guinea en la clase de español. Las demás profesores mantienen posiciones más bien contrarias, aunque de forma no del todo clara o contradictoria. Raïssa sostiene en

un primer momento que deben enseñarse más contenidos africanos, pero a la vez reconoce que eso no sería cultura española. Carla también manifiesta en un primer momento que se enseña demasiada cultura española pero después rectifica y afirma que es normal. No parece estar en contra del estudio de contenidos sobre Guinea ya que son pocas horas lectivas en todo un curso. Algo parecida es la opinión de Raïssa, que sostiene en un primer momento que se enseña demasiada cultura española pero acaba reconociendo que es lo normal. Por último, Annette, en cambio, es la que se muestra más a favor de tratar contenidos relacionados con África, ya que sostiene que es la manera de acercarse a las realidades de los alumnos, implicar a los alumnos y hacerles comprender y aprender más fácilmente.

6.3.4.- La interculturalidad y la contextualización en las sesiones de clase observadas

En el siguiente cuadro reunimos las informaciones básicas extraídas a partir de las sesiones de clase analizadas sobre la interculturalidad y el tratamiento de las realidades africanas. Después del cuadro comentamos brevemente los resultados.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
La interculturalidad en las clases observadas	No se llevan a cabo actividades para desarrollar la sensibilidad intercultural. Compara las informaciones del texto con las realidades de los alumnos.	No se presencian actividades específicas encaminadas a desarrollar la competencia intercultural. Compara informaciones que se aportan en clase con las de Gabón.	Establece comparaciones entre España y Gabón durante las explicaciones. Se contrastan los datos de España con los de Gabón. No se realizan actividades específicas sobre interculturalidad.	No se organizan actividades específicas de interculturalidad.	En las clases presenciadas no se observan actividades específicas de interculturalidad ni se comparan explícitamente las dos culturas.
Contextualización en las clases observadas	No se tratan contenidos sobre África o Guinea Ecuatorial.	Hace referencia a aspectos de la cultura de África (tipo de familia, jefe de la familia).	No se tratan contenidos de África o Guinea Ecuatorial en las clases.	Se adapta el texto del título con elementos propios de Gabón.	Se habla de la explotación infantil, sobre todo en el contexto africano, por lo que se detecta un interés específico por tratar realidades africanas.

Tabla 6.15 La interculturalidad y la contextualización en las sesiones de clase observadas

En la categoría de la enseñanza de la interculturalidad y de los elementos africanos hemos obtenido ciertos resultados pero limitados. En las clases analizadas no hemos presenciado actividades específicas para desarrollar la sensibilidad intercultural. Tampoco hemos sido testigos de comentarios o explicaciones en este sentido. Sí hemos observado el esfuerzo de algunos profesores por establecer comparaciones entre las informaciones que se presentan en clase y las realidades de los alumnos, sobre todo en dos participantes, Barthél y Carla. Como ya hemos comentado, Barthél aprovecha las problemáticas tratadas en los textos para potenciar la conciencia crítica de los alumnos sobre el contexto gabonés. Carla, por su parte, formula preguntas sobre el régimen político gabonés para compararlo con España y permitir así una mayor comprensión de los alumnos. No queda claro en qué medida estos procedimientos fomentan el desarrollo de la sensibilidad intercultural, como los profesores señalaban, aunque de forma limitada, en las entrevistas, donde mostraban la voluntad de aumentar el conocimiento de la alteridad para establecer puentes de conexión y de comprensión.

Sobre la introducción de contenidos africanos queda patente en una de las clases de Annette, donde se habla de la explotación infantil en África. Eso sería coherente con sus declaraciones, ya que afirmaba la necesidad de trabajar a partir de materiales extraídos de fuentes africanas. También destaca la modificación del título de un texto estudiado en clase por parte de Herman, para acercarse al contexto de los alumnos. Se trata de un esfuerzo por adecuar los contenidos a la realidad de los alumnos, que es uno de los temas que más evoca en la entrevista. Raïssa hace referencia a las lenguas africanas, a las que llama “primitivas” y también compara la familia “amplia” africana con la nuclear, europea, cayendo, así, en tópicos frecuentes sobre el modelo de familia de estos dos continentes.

6.4.- LA EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO E INTRODUCCIÓN DE INNOVACIONES

Por último, exponemos los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos verbales de las entrevistas acerca la percepción de los profesores en torno a la evolución de su pensamiento y el interés de incorporar innovaciones o cambios en su actuación docente. Después del cuadro comentamos brevemente estos hallazgos.

	BARTHÉL	RAÏSSA	CARLA	HERMAN	ANNETTE
La evolución del pensamiento percibida por los profesores	Confiesa que su modo de enseñar no ha sufrido modificaciones desde que empezó su carrera porque no ha sentido la necesidad de hacerlo ya que su forma de hacer siempre le ha funcionado.	Señala que su forma de entender la enseñanza y su actuación es fruto de la experiencia y la formación. Reconoce que antes reproducía el método imperante sin reflexionar, pero que ahora es capaz de justificar sus acciones. También señala la necesidad de evolucionar.	No hace referencia a su propia evolución ni lleva a cabo una crítica rotunda hacia la metodología imperante.	Señala la necesidad de progresar y demuestra una capacidad crítica sobre su propia actuación.	Indica que su forma de enseñar no ha cambiado ya que no existe una metodología general más eficaz.
Introducción de innovaciones	No ve el interés de introducir cambios. En el caso de realizar modificaciones sería necesario realizar una evaluación previa para detectar las deficiencias.	Por un lado valora la introducción de novedades, como la que realizó con el uso de material audio en una de sus clases, pero a la vez se percibe una actitud de resistencia hacia ciertos cambios.	Se refiere a ciertas actividades o aspectos que le gustaría cambiar, pero que no puede dados los condicionantes de la administración.	Demuestra un gran interés por cambiar las deficiencias y aspectos negativos que detecta en el contexto escolar. Se refiere a actividades alternativas sin profundizar en el tema.	Annette indica el interés de trabajar con materiales audiovisuales y con otro tipo de actividades que no se ajustan a lo prescrito por la administración. Manifiesta el interés de tratar temas o contenidos relevantes para los alumnos.

Tabla 6.16. Evolución de pensamiento e introducción de innovaciones

Como podemos apreciar a partir del cuadro anterior, se desprenden percepciones diversas ante la evolución profesional que los docentes entrevistados manifiestan. Algunos valoran positivamente la obligación de evolucionar en su carrera profesional (Raïssa y Herman se refieren a ello de forma explícita), mientras que otros reconocen que no han sentido la necesidad de cambiar sus prácticas (tal como declara de forma rotunda Barthél, o también Annette).

Esto indicaría posturas diversas hacia el cambio: por un lado, detectamos una tendencia más bien abierta de los profesores a insertar modificaciones o innovaciones, señalando algunos aspectos que les gustaría cambiar de las prácticas generalizadas en la cultura escolar (excepto Barthél que adscribe la supremacía del comentario de texto), lamentándose

no obstante de las imposiciones de la administración; por otro lado, los profesores parecen asumir el comentario de texto y otros aspectos como unas buenas prácticas para enseñar una lengua extranjera, que aplican en sus clase, tal como hemos detectado en las sesiones de clase analizadas, si bien apuntan a la imposición de un método promulgado por los organismos oficiales que no pueden transformar.

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN

Tras el proceso de análisis y la presentación de los resultados, se nos hace necesario volver a los fundamentos teóricos presentados en el capítulo del estado de la cuestión para establecer una espiral de comprensión (Lacey, citado por Woods, 1986:135) que dé cuenta de la relaciones entre el pensamiento de los profesores de español en la enseñanza secundaria en Gabón y sus actuaciones docentes.

Los resultados expuestos en el capítulo anterior corresponden con el objetivo de explorar de una forma holística y émica el pensamiento de cinco profesores de español como lengua extranjera en la enseñanza reglada en dicho país; y, de indagar en qué medida tales visiones son congruentes con sus acciones profesionales. Ahora es el momento de reflexionar sobre tales resultados a la luz del marco teórico expuesto en el capítulo dos, y el enfoque etnográfico que hace hincapié en la dimensión ecológica que hemos adoptado en este trabajo de investigación.

A lo largo de este proceso de investigación hemos intentado establecer un estado de la cuestión suficiente y que se ha ido desarrollando a lo largo de los procesos de recoger datos, analizarlos y entender las nuevas aportaciones que se hacían en el campo. A partir de este estado de la cuestión se plantea una pregunta de investigación inicial con unas preguntas derivadas que versaban sobre el concepto de cultura y las actitudes ante la enseñanza de los elementos socioculturales y la interculturalidad. Estas preguntas fueron modificadas y refinadas a lo largo del proceso, al percibirnos con las primeras observaciones de clase que los elementos culturales que acompañan explícitamente la clase de lengua no eran abundantes. Lo que nos llamó la atención fue la cultura de enseñanza en la que las iniciativas de los profesores estaban muy restringidas y en que se limitaba la variación de la actuación de los profesores a un modelo concreto de sesión de clase fundada en el comentario de texto como actividad principal, un claro énfasis en el sistema formal de la lengua y un predominio por lo escrito con la

registro del diálogo didáctico oral en la pizarra.

El estado de la cuestión presenta una serie de modelos de lengua y planteamientos de su enseñanza que tienen algunos puntos en común con una orientación discursiva, semiótica y simbólica acogidos en una perspectiva ecológica tal como es descrita en Van Lier (1988, 2002, 2004). En cuanto a la variedad de metodologías de enseñanza, hicimos un breve repaso de los principales enfoques hasta culminar en las propuestas del Consejo de Europa y del Instituto Cervantes. También nos ha parecido pertinente hacer referencia a diferentes nociones que se han desarrollado sobre el discurso del aula como elementos clave para entender la cultura didáctica de este contexto. A continuación hemos revisado nociones de cultura, interculturalidad y aspectos de su enseñanza.

El análisis de los datos nos ha revelado una serie de asunciones de los profesores sobre el concepto de lengua. Hemos percibido entre los profesores una tendencia a concebir la lengua como sistema, con algunas excepciones. En general, los docentes entrevistados no manifiestan ideas complejas de la lengua asociadas a dimensiones discursivas y sociales (Kramsch, 2010; Van Lier, 2004). Los docentes en sus declaraciones no elaboran sus respuestas mucho más allá de unas pocas proposiciones que denotan poca familiaridad con conceptos de la lingüística aplicada. No se aprecia una reflexión sobre la naturaleza de la lengua como herramienta de comunicación para emplear en situaciones comunicativas. Los docentes aluden al concepto de comunicación (no todos), que se confunde con una mera expresión oral. La comunicación se identifica con el diálogo didáctico rico en preguntas de las cuales el profesor ya conoce la respuesta.

Los profesores se refieren a diferentes conceptos de gramática, que se asocia a aspectos morfosintácticos, a aspectos normativos, etc., coincidiendo con el estudio de Johnson, (1998, citado en Tudor, 2001), quien señala la variedad de definiciones atribuidas a la gramática entre los profesores. Algunos docentes destacan la importancia de la conjugación, que es considerada como el aspecto más importante de la lengua española por una de las profesoras, incluso una colaboradora le otorga un estatus diferenciado, sin incluirlo en la gramática. En general, la gramática está asociada a lo normativo, a la escritura y a la necesidad de superar las pruebas finales escritas. La instrucción de la gramática responde tanto a la convicción de su utilidad (sobre todo la conjugación), como a la necesidad de su enseñanza para preparar a los alumnos a los exámenes. Dos profesoras manifiestan algunas reservas señalando que la gramática resulta aburrida para los alumnos o que es solo importante para la escritura. En definitiva, la gramática se refiere, según los profesores entrevistados, a la norma lingüística y también a una forma particular de enseñar (Tudor, 2001).

Un profesor lleva a cabo un trabajo explícito de reflexión metalingüística con el objetivo de fomentar la conciencia lingüística (Van Lier, 1998) en diferentes ocasiones, acercándose a los planteamientos del *focus on form* (Doughty y Williams, 1998) o a los documentos como el MCRE. Como hemos observado en las sesiones, la gramática se enseña o bien de forma aislada (aislando elementos) o bien con un cierto contexto, pero sin relacionarse con objetivos

comunicativos, como se recomienda en el enfoque comunicativo o en las obras de referencia (*MCRE; PC/C*). En las sesiones presenciadas, observamos la tendencia en algunos profesores a tratar la gramática de forma repetitiva, coincidiendo con el estudio de Barkhuizen, 1998 (citado en Rao, 2002).

El léxico es un aspecto en el que los profesores ponen bastante énfasis en sus declaraciones verbales. Ello no se refleja de forma clara en la práctica ya que se tratan ciertas unidades a partir del texto, pero no se consagran actividades específicas a la práctica del vocabulario. Esto es congruente con lo que afirma Cunninghamworth (1995, citado en Tudor, 2001) o Wilkins (1976) en *Notional Syllabuses*, quienes sostienen que los aspectos gramaticales suelen estructurar los programas o las clases más que los elementos léxicos. Efectivamente, los profesores observados dedican clases específicas para trabajar aspectos de gramática, pero no es el caso del vocabulario.

En cuanto a las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que se reflejan en el análisis de los datos, apreciamos cierta heterogeneidad, aunque todos los colaboradores coinciden en atribuir una extraordinaria importancia a la expresión oral que paradójicamente se convierte en una actividad de pregunta-respuesta totalmente mecanizada y que se identifica en la práctica con el diálogo didáctico dirigido por el docente, quien lanza preguntas, en general, sobre el texto estudiado. Los intercambios establecidos no corresponden a las interacciones susceptibles de darse en una situación de comunicación genuina, ya que los alumnos no se expresan con respuestas elaboradas, de forma espontánea ni hay vacío de información, negociación del significado, etc. (Llobera, 1990, 1995). La expresión oral que se lleva a cabo en aula de ELE en Gabón no corresponde con las actividades de expresión descritas en el *MCRE*, como hacer declaraciones públicas, leer un comunicado, hablar espontáneamente, etc. (2002:61). La expresión oral no se desvela como un fin en sí mismo, sino que constituye la práctica habitual para hacer avanzar la lección de clase, un modo de construir la lección. Encontramos algunas actividades de tipo más comunicativa, cuando se lleva a cabo la presentación de un tema delante de la clase y el debate posterior, pese a que las intervenciones son muy controladas por la profesora.

La etiqueta comunicativa aparece en el documento curricular de Gabón para la enseñanza del español (*MEN*, 1995), en el que se incluye el objetivo comunicativo, sin hablar del enfoque comunicativo o la enseñanza por tareas. Por lo contrario, promulga unos ciertos patrones de enseñanza que no tienen que ver con las interacciones comunicativas de una conversación espontánea que pueden tener lugar en un contexto no educativo y no parece hacerse eco de las aportaciones sobre la lingüística aplicada, como discutimos más abajo. En definitiva, existe una noción de comunicación que no corresponde con la descripción que ofrece la pragmática de este concepto (Escandell, 2004, 2010; Pons Bordería, 2005, etc.) ni una integración de los conceptos básicos desarrollados por esta disciplina. Además, podemos corroborar con el estudio de Chávez de Castro (2005) que los profesores en general tienen una noción más bien

vaga de lo que es la pragmática.

La expresión escrita es relegada a un segundo plano según se desprende del pensamiento de los profesores entrevistados. Algunos profesores oponen la expresión escrita a la oral y manifiestan un mayor interés por la segunda. La expresión escrita se asocia con lo normativo y con la realización de exámenes. En las clases observadas no se concibe la expresión escrita como una actividad comunicativa tal como propone el *MCRE*. No se realizan actividades de redacción de un tema, de escritura de un artículo, una carta, etc., en que el alumno sea autor de un texto con sus propias ideas y significados (*MCRE*, 2002:60), sino que la escritura consiste en reproducir por este canal la interacción oral entre el profesor y los alumnos que se ha llevado a cabo previamente para comentar el texto estudiado.

Se realiza una sola actividad basada en la comprensión oral a partir de la cual se plantean una serie de preguntas y respuestas de forma mimética al comentario del texto. Por lo tanto, esta actividad no corresponde tampoco con las tareas de comprensión auditiva descritas en el *MCRE*. Las tareas de comprensión oral giran en torno a la respuesta de las preguntas de comprensión auditiva, sin proponer otras actividades de comprensión más globales o a formas diversas de reaccionar a la información oral que les ha llegado.

En cuanto a la visión del error, los profesores declaran una actitud positiva, como integrante ineludible del proceso de aprendizaje. No obstante, la corrección sistemática e inmediata de los errores, tal como hemos presenciado en la mayoría de las sesiones, es un rastro del método audiolingüe y propio de profesores que no tienen asumido el concepto de interlengua. Uno de los profesores entrevistados declara que utiliza documentos con una lista de errores típicos en los alumnos que estos deben evitar, lo que demuestra su adscripción a la concepción según la cual deben rastrearse los errores de interferencia entre la L1 y la L2 (visión descrita por Corder, 1967, tal como hemos expuesto en el estado de la cuestión). En cuanto a la autoevaluación, recomendada por el *MCRE* (2001: 192), uno de los profesores anima a los alumnos a autoevaluarse al final de la clase calificándose con una nota sobre su trabajo personal. Sobre la evaluación continua o final, no hemos asistido a procedimientos de evaluación para poder contrastar las actuaciones con las declaraciones.

En lo que concierne a la metodología seguida por los profesores de ELE que actúan en la enseñanza reglada de Gabón, vemos muchas similitudes en relación con la estructura de la clase, las actividades desarrolladas, las interacciones que se establecen y las rutinas observadas. Los profesores siguen estructuras de clase que corresponden al patrón generalizado en el contexto educativo, de forma bien delimitada como indica Hatch (1992, citado en González, 2001:128). Se percibe un alto grado de ritualización de las acciones del aula (Holliday, 2005; Prabhu, 1987, citado en González, 2001:163; Prabhu, 1992: 234, citado en Ramos, 2005:78; Wong-Fillmore, 1985, citado en González, 2001:128; Widdowson, 1989). Si bien puede existir cierta flexibilidad, las clases se articulan en modelos de interacción en los que hay poca improvisación. Los pasos bien delimitados pueden resultar bastante predecibles, lo que entraña el peligro de no promover el trabajo cognitivo (Cazden, 1988). No obstante,

pensamos que los elementos rituales conllevan algunas ventajas, como el mantenimiento de la imagen y la cohesión social (Holliday, 2005).

Las actividades que se llevan a cabo giran en torno al comentario de un texto estudiado a partir del cual se realizan preguntas de comprensión lectora, se trabajan partículas gramaticales y unidades léxicas. Se trata del tipo de actividades canónicas en la cultura educativa que giran en torno de un pilar central formado por los aspectos más formales de la lengua, con una base literaria (como en la enseñanza de L1) y con el documento escrito como único soporte. Las actividades didácticas no son variadas y forman parte del repertorio de esta cultura didáctica (Chiss y Cicurel, 2005). Dichas actividades no parecen significativas para los alumnos y tienen como objetivo no tanto fomentar la fluidez sino la corrección formal. No respetan tampoco la variedad de intereses, estilos de aprendizaje y dimensiones emocionales de los alumnos. Por consiguiente, en muchos aspectos se produce una situación similar a la descrita en Anaya (2007) y Anaya y Llobera (2011) sobre la enseñanza de ELE en la educación secundaria en Francia, en la que predomina la dimensión formal ante el uso, imitando la enseñanza de la L1. Algunos profesores pueden apuntar a ciertas actividades que pueden deslindarse de las realizadas habitualmente, pero de forma incipiente y sin tener una aplicación práctica.

Las interacciones que se establecen en el aula son intervenciones dirigidas por el profesor siguiendo el esquema clásico de intervención-respuesta-evaluación/comentario (IRE) descrito por Sinclair y Coulthard (1975). Los alumnos responden a las preguntas que el profesor formula, del tipo *display* o didácticas (Long y Sato, 1983), hasta que en las sucesivas intervenciones se obtiene la respuesta esperada. Las interacciones están especialmente centradas en la forma o en el contenido y no en el significado. Así, la dinámica de interacción más frecuente corresponde con el *materials mode* descrito por Walsh (2011) centrado en la forma y en la secuencia IRE. En menor medida encontramos algunas dinámicas de interacción correspondiente al *managerial mode*, (Walsh, 2011) en que las intervenciones de los profesores se alargan en diferentes explicaciones e instrucciones. La interacción más centrada en el significado (*classroom context mode*, según la clasificación del mismo autor), es muy escasa en las clases observadas y solo apreciamos una sesión en que los alumnos tienen la posibilidad de expresarse de forma significativa. En una sesión vemos ejemplos abundantes del *skills and systems mode*, (Walsh, 2011) al concentrarse en la manipulación de las formas lingüísticas correctas. No se detectan preguntas de tipo referenciales y las preguntas de tipo cerradas son empleadas para guiar a los alumnos para obtener la respuesta esperada por el profesor.

En cuanto a la distribución del turno de palabra, los alumnos intervienen si son designados por el profesor, con pocas posibilidades de intervenir por propia iniciativa. Observamos que la interacción está controlada por el profesor creando así una asimetría extrema, tal como explica Batlle (2015).

El predominio del tipo de interacción en sentido vertical (profesor-alumno) corrobora las

observaciones de Hardman *et al.* (2008) en su estudio sobre la interacción en la enseñanza primaria de Nigeria. También corresponde con las interacciones descritas por Nguimbi (2009) en la enseñanza del francés en Gabón. Este tipo de interacción es una forma muy limitada del discurso potencial que puede darse en el aula y que puede fomentar la competencia interaccional en la misma que Walsh denomina *classroom interactional competence* (2011, 2012). Los pasos que se suceden en el aula ejecutados fielmente por todos los profesores observados tienen muchos puntos en común con el esquema descrito por Benítez y Konan (2010) y Djandué (2012a, 2012b) en la enseñanza de ELE en Costa de Marfil, con la diferencia de que en este último contexto sí se prevé un cierto trabajo en grupo, siguiendo las direcciones del manual *Horizontes*.

Las respuestas retoman las palabras que aparecen en la pregunta lanzada por el profesor en una paráfrasis, algo que no se realiza en las conversaciones cotidianas, a no ser que el interlocutor quiera mostrar enfado o énfasis por algún otro motivo. Estos intercambios no corresponden con los pares adyacentes de una conversación espontánea, tal como es descrita por el Análisis de la Conversación (Seedhouse, 2005), como sugiere Llobera (1990). Apreciamos pocas reparaciones que impliquen una negociación de la forma o del significado y que puedan propiciar el aprendizaje (Batlle, 2015; Van Lier, 1988). No se integran las normas de cortesía (Briz y Bravo, 2004) que se cumplirían en una comunicación espontánea. Estas intervenciones en que es imperativo responder con oraciones enteras tiene como objetivo ejercerse en el aspecto formal de la lengua y se asocia con perspectivas estructuralistas de la enseñanza de lenguas.

En lo que concierne a otro tipo de interacciones, los profesores entrevistados se muestran favorables a las interacciones entre iguales, aunque sin entrar en detalle y sin dejar claro cómo las realizan en la práctica. Algunos manifiestan ciertas reservas, coincidiendo con otros estudios que señalan las reticencias de los docentes frente a estas interacciones, como Escobar (2002) o Kramsch (1987). Los docentes entrevistados señalan la incidencia de los errores que no pueden ser corregidos por el profesor como el aspecto más negativo de estas actividades, a pesar de los estudios que indican la escasa incorporación de errores en la interlengua del alumno (Porter, 1983, citado por Kramsch, 1987). Predomina, no obstante, una actitud positiva en las creencias de los entrevistados sobre una introducción de actividades alternativas innovadoras que podrían fomentar la inserción de actividades de interacción entre iguales en las clases de español.

Sin embargo, en los datos de las observaciones no encontramos ejemplos de interacciones entre pares. Las declaraciones más bien favorables de los docentes entrevistados no se reflejan en las sesiones de clase, lo que corrobora el estudio de Hardman *et al.* (2008) sobre las actitudes favorables de los docentes en Nigeria ante estas interacciones entre alumnos que no se traducen en las actuaciones. La investigación de Saad y Borg (2009) revela una serie de tensiones entre lo que piensan y hacen los profesores de inglés en Libia, entre las cuales una de las más notorias es que los docentes no realizan interacciones entre iguales.

Esto constituye un punto crítico (*hotspot*, Woods, 1996), que nos informa sobre el proceso de enseñanza en el entorno académico que nos ocupa. Probablemente las interacciones entre iguales resultan incongruentes con las creencias más internalizadas y más antiguas (las más difíciles de modificar, según apuntan Ballesteros, 2000; Pajares, 1992; Phipps y Borg, 2009) relacionadas con una visión de la lengua como sistema. Pueden valorar tales actividades percibidas como “modernas” (dualidad que pueden experimentar los profesores, tal como expone Holliday, 1994) pero se quedan en el terreno del deseo (Ballesteros, 2000), ya que no cuentan con el conocimiento de los procedimientos necesarios para ponerlas en práctica.

En cuanto a la figura del alumno, se desprende de los datos verbales de las entrevistas el lugar central que los profesores atribuyen a los alumnos en el seno del proceso de enseñanza y aprendizaje. La mayoría se muestran a favor de un rol activo del alumno y también se refieren a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos (Munby, 1978), a sus intereses, etc. Uno de los profesores se refiere a la necesidad de fomentar la autonomía (Wenden, 1993) de los alumnos proporcionando las herramientas necesarias para que estos puedan proseguir el camino solos, con lo que la responsabilidad del aprendizaje es compartida con el alumno, tal como expone Van Lier (1988). Esta creencia en la que coinciden todos los profesores sería una idea que se desmarca de la tradición educativa en Gabón y que muestra una evolución en el pensamiento de los cinco docentes entrevistados. Esta nueva concepción del discente como figura central del aula, no sería compartida por el conjunto de profesores de ELE de Gabón, como algunos de los profesores entrevistados manifiestan. Este aspecto muestra también la variedad del pensamiento de los profesores dentro de un mismo contexto educativo y el dinamismo en una misma cultura de aprendizaje (Ballard, 1996; Holliday, 1994; Tudor, 2001).

Tal concepción del alumno se refleja en la práctica por el hecho de que los profesores se esfuerzan en que los alumnos participen y en dar la oportunidad de intervenir al máximo de alumnos; sin embargo los alumnos no se expresan libremente sobre sus propios significados, no tienen iniciativas en la negociación de contenidos (Breen y Littlejohn, 2000), por lo que no podemos considerarles agentes del currículo ni que se sitúen como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como es concebido actualmente (García Santa-Cecilia, 1995; Martín Peris, 1996). Tampoco se fomenta la autonomía del alumno, con excepción de uno de los profesores que desarrolla prácticas inductivas o les anima a autoevaluarse o a usar el diccionario.

En lo que concierne a la figura del profesor, los colaboradores coinciden en señalar un amplio abanico de funciones. Algunos profesores se refieren a su función como guía de los alumnos, alejándose de la visión del profesor como “sabio”. Este aspecto también podemos considerarlo como un cierto distanciamiento de la tradición pedagógica imperante en el entorno educativo de Gabón, paralela a la visión central atribuida al alumno. Por otro lado, los profesores señalan la importancia del rol del profesor como educador. Otro rol que se desprende de los datos analizados es la importancia de la labor del profesor como encargado de la corrección sistemática. A la vez dos profesores manifiestan la necesidad de mantener la disciplina en el

aula.

No obstante, esta visión se ve reflejada de forma parcial en las actuaciones docentes. Los profesores ejercen el control de la interacción y de la gestión del turno de habla, convirtiéndose en el “maestro de ceremonias” (Van Lier, 1988), en la principal fuente de información (Richards y Rodgers, 1985) y en el encargado de corregir todos los errores para que los alumnos produzcan estructuras lingüísticas correctas. El profesor acapara todo el protagonismo de la clase, contrariamente a lo recomendado por Castelloti y De Carlo (1995). Siguiendo a Richards y Rodgers (1985) los papeles ejercidos por los profesores colaboradores corresponden con enfoques o concepciones del aprendizaje que dependen totalmente del profesor y que reducen la iniciativa y el papel activo de los alumnos. En algunos momentos de las clases de uno de los profesores percibimos como este hace el esfuerzo de asesorar y guiar a los alumnos circulando por la clase para ayudar a los alumnos de forma individual, acercándose a los roles descritos por Richards y Lockhart (1994) asociados a enfoques de tipo más procedimentales o comunicativos. El resto del tiempo, la interacción está centrada en el profesor, del que depende la participación de los alumnos. En cuanto al rol del docente como planificador de los objetivos, procedimientos y actividades al que se refieren Breen y Littlejohn (2000), Castelloti y De Carlo (1995), Stenhouse (1975) etc., es ejercido pero con los condicionantes derivados de la cultura didáctica que no deja un gran margen de maniobra más allá de la selección de textos.

En cuanto a la visión de la relación del profesor con sus alumnos, la mayoría de los docentes entrevistados se muestran partidarios de una posición cercana y no autoritaria que rompa con las barreras entre profesor y alumnos (muy asentadas en la tradición educativa en Gabón), pero a la vez manifiestan la necesidad de mantener la disciplina. Por lo tanto los docentes entrevistados son conscientes de la necesidad de una relación armoniosa y equilibrada con los alumnos (Prabhu, 1992, citado en Ramos, 2005; Van Manen, 1998), que va más allá del papel del profesor como instructor (Castellotti y De Carlo, 1995). Uno de los profesores hace hincapié en el factor humano del profesor, que no es el mero transmisor de una serie de contenidos, sino de su propia persona, como han resaltado autores como Van Manen (1998). Ello es coherente con lo que hemos observado en las sesiones: el ambiente distendido, armonioso y de participación predomina en las clases observadas y son frecuentes las notas de humor, bromas, risas, etc. Sí que puede dar una impresión de ruido (exterior y dentro de la clase), pero que es percibido como algo dentro de la normalidad en la cultura educativa de este contexto a lo que nos referimos más abajo.

En lo que concierne a la visión de la cultura, los profesores se refieren a este concepto de forma asidua y declaran su importancia en relación con la lengua y con su enseñanza. La conceptualización de la cultura que se desprende de las entrevistas incluye elementos amplios y diferentes facetas. Uno de los aspectos más señalados se relacionan con el concepto de cultura como producto (historia, literatura, aspectos denominados en la cultura académica de tradición francesa como “civilización”, véase por ejemplo Porcher, 1986) que los docentes dan por sentado pero que pueden percibir como anticuados. También apuntan a la esfera de las

ideas o del comportamiento (Robinson, 1985, citado en Tomalin y Stempleski, 1993), siendo los aspectos comportamentales uno de los más mencionados. Algunos profesores hacen hincapié en los elementos de la cultura cotidiana, la mentalidad y a la necesidad de conocer aspectos culturales para tener éxito en la comunicación y evitar los malentendidos (Oliveras, 2000), como fruto de su experiencia en el extranjero. Este interés no conecta con una comprensión profunda, sino más bien limitada de este concepto, como discutimos en Caro (2011). Esto denota una falta de reflexión sobre la perspectiva social de la lengua (Halliday, 1973, 1975; Hymes, 1971) y la poca incidencia de los aspectos antropológicos en el área de la pedagogía de la lengua, tal como argumentan Barro, Jordan y Roberts (2001). También hay que destacar una visión “nacional” de la cultura y no “transnacional” (Risager, 2011), como se percibe con la muestra de un símbolo nacional como es la bandera de España en una de las sesiones. Este símbolo tampoco refleja la diversidad que comprende el mundo hispánico no solo asociado a España.

Los cinco profesores también asumen el vínculo indisociable entre lengua y cultura (Kramsch, 1993), sin entrar en profundidad en el tema ni argumentar consistentemente en qué aspectos se interrelacionan, como habíamos apuntado en la investigación previa (Caro, 2011). Solo un profesor es capaz de aludir a ejemplos de esta estrecha relación, aunque sin incidir en su tratamiento en el aula. Por lo tanto, se trataría de un ícono de esta *small culture* (Holliday, 2005) en la enseñanza de ELE en Gabón, que asumen como una idea común dentro del acervo cultural de esta comunidad (Woods, 1996) sin una reflexión profunda y sobre la que no tienen un modelo de integración en el aula.

El interés que demuestran los profesores colaboradores por la cultura en los datos verbales y su importancia en la enseñanza como propósito fundamental de esta se refleja de forma limitada en las clases observadas. En las observaciones de clase hemos detectado una tendencia a enseñar la cultura como producto o objeto (Díaz de Rada y Maíllo Velasco, 1996:6). Se introducen informaciones que permanecen en un nivel superficial, sin incidir en aspectos significativos (Geertz, 1975) de las interacciones comunicativas o la interculturalidad, como bien denuncia uno de los profesores entrevistados. Este profesor en concreto manifiesta las limitaciones en la formación del profesorado, coincidiendo con el estudio de Kramsch (1990, citado por Calderón, 2013:119) que afirma que los profesores tienden a rechazar el rol del profesor como mediador cultural porque consideran que no han recibido la suficiente formación. Los elementos culturales tratados en el aula se reducen a datos generales (geografía, política), o hechos históricos (aspectos de la “civilización”), que se quedan en un nivel superficial y estereotipado sin contenidos relacionados con la praxis o el *habitus* (Bourdieu, 2008) o la comunicación (Díaz de Rada y Velaso Maíllo, 1996). Las formas de tratar los elementos culturales se asocian con una concepción esencialista (Trujillo, 2005). Los profesores dan por hecho que los alumnos acceden a la cultura a través del material textual que se estudia en el aula, que contiene informaciones culturales (como apuntan dos de los profesores en las entrevistas). No obstante, no se observa un aprovechamiento del material literario que se recupera en la didáctica actual como fuente de representaciones, significados culturales y como base para la reflexión cultural (Acquaroni, 2008; Kramsch, 1993). No se llevan a cabo interpretaciones profundas sobre los aspectos culturales subyacentes o una lectura semiótica,

tal como la desarrolla Delaney (2004) o tal como proponen los estudios mencionados sobre la competencia simbólica (Kramsch, 2011; Kramsch y Whiteside, 2008; Weninger y Kiss, 2013). La visión de la cultura que manifiestan los profesores y su tratamiento en el aula queda lejos de una ideación compleja del concepto de cultura que hace hincapié en el aspecto dinámico, híbrido y transnacional (Risager, 2011) o en conceptos como los presentados por Atkinson y Sohn, 2013 o Kramsch, 2011. En resumen, persiste entre los docentes concepciones de la cultura como objeto, productos o paquete de informaciones, y en parte como costumbres y comportamiento que se traduce en la práctica en un tratamiento aislado de la cultura en la instrucción lingüística.

Sobre la visión de la interculturalidad, los profesores resaltan la importancia de crear lazos de comprensión entre las culturas si bien solo dos profesores se refieren de forma explícita al concepto de interculturalidad. Destacan aspectos como el enriquecimiento a través del aprendizaje de una nueva cultura, el desarrollo de la conciencia de la propia cultura ante la pérdida de vitalidad de las lenguas y culturas vernáculas, incluso uno de los profesores alude a la formación intercultural en relación con la educación a la ciudadanía intercultural (Byram, 2011). Por lo tanto los profesores demuestran su interés por la educación intercultural, tal como plantean autores como Byram, Zarate y Neuner, 1997; Byram y Fleming, 2001; Byram, Gribkova y Starkey, 2002, etc., si bien no se refieren a cómo lo llevan a cabo ni manifiestan una voluntad explícita de dirigirse hacia este tipo de educación.

Ligado a la enseñanza de la cultura, los profesores manifiestan posiciones variadas ante la enseñanza de contenidos africanos o de Guinea Ecuatorial, un tema debatido en el contexto de ELE en Gabón. Defienden la necesidad de hablar sobre las realidades de los alumnos, pero no parecen estar totalmente convencidos de tratar la cultura de Guinea Ecuatorial, por no ser realmente asociada a la cultura hispánica, sino más bien a la etnia fang. Es necesario que los alumnos puedan hablar sobre sus propias realidades próximas con la lengua que intentan aprender y no solo de la cultura que acompaña a la lengua meta, uno de los aspectos en que se pone en general menos énfasis en la enseñanza de lenguas, a pesar de los numerosos autores que apuntan a la necesidad de incluir la cultura de origen en la enseñanza hacia la interculturalidad (véase Sercu, 2001, entre otros). Coincidimos con Tudor (2001) que apuesta por una concepción de la lengua como expresión de la propia cultura e identidad.

A pesar del interés manifestado por aspectos cercanos a los planteamientos interculturales, no se presencian procedimientos, actividades o actuaciones que se dirijan a fomentar la competencia intercultural. Esto coincide con las constataciones de otros estudios como los de Calderón, 2013; Llurda y Lasagabaster, 2010; Sercu *et al.*, 2005; Vilà, 2005; Young y Sachdev, 2010; etc., que señalan la distancia que existe entre las propuestas interculturales y la práctica didáctica. Se detectan algunos esfuerzos por trazar comparaciones entre la realidad gabonesa y la cultura meta hispánica (sobre todo española) para aumentar la conciencia de la propia cultura o su propio país en una de las clases observadas. Otro de los profesores aprovecha los textos literarios para denunciar la realidad de Gabón y las acciones del gobierno. No se aprecian

comentarios de los profesores ni actividades de sensibilidad intercultural. Por consiguiente, la voluntad de enseñar hacia la interculturalidad sigue siendo intuitiva entre los profesores analizados (como apuntan Ryan y Sercu, 2009) y el desarrollo de esta en el aula sigue siendo muy lenta (Llurda y Lasagabaster, 2010). No existe un procedimiento implantado en la cultura didáctica de ELE en Gabón para fomentar las habilidades y actitudes interculturales en el cual los profesores puedan construir proyectos o actividades dirigidas a la interculturalidad por falta de una formación adecuada.

En resumen, los profesores expresan una serie de creencias que son coincidentes en algunos aspectos. Entre estas, detectamos un notable apego a un concepto de lengua como sistema formal en todos los profesores colaboradores, con esporádicas aproximaciones a ideas cercanas a concepciones comunicativas incipientes (por ejemplo, la importancia concedida a la expresión oral, aunque esta se confunda con la comunicación); también se desprende una concepción de la enseñanza cercana a la metodología audiolingüe y es percibida esencialmente como transmisión de conocimientos con una base literaria; además, mantienen algunas ideas asumidas en la cultura didáctica como el vínculo entre lengua y cultura. Estas ideas internamente asumidas corresponden a la cultura didáctica del contexto educativo en la que se ha formado lo que Holliday (2005) denomina “ideología”. Hemos visto que uno de los docentes muestra mayor reflexión sobre su labor como profesor y es el que conoce más aspectos sobre los nuevos enfoques didácticos y las propuestas del *MCRE*.

Las ideas que conforman tal ideología pueden ser más o menos tenazmente mantenidas o pueden presentar algunos aspectos ambiguos o contradictorios que denotan una cierta evolución. Encontramos heterogeneidad en algunos aspectos, los cuales los profesores han podido ir incorporando a lo largo de su desarrollo profesional y que se van ajustando a sus ideas más internas y a lo promovido por la administración educativa. Esto puede explicar ciertas variaciones detectadas entre las prácticas de los profesores, si bien no todas las actuaciones responden a creencias fruto de una reflexión explícita (Argyris y Schön, 1967, citados en Usó, 2007). Estas corresponderían a las creencias menos resistentes y que responden a los factores personales e idiosincrásicos en la formación del pensamiento docente. Según Tudor (2003) no es posible asumir que todos los participantes en el proceso de enseñanza tengan las mismas percepciones, por lo que es necesario explorar y tener en cuenta estas visiones personales. Esta parte personal no es tenida en cuenta en los currículos oficiales del país que promueven una metodología estándar y unos contenidos curriculares cerrados.

Nos resulta muy sorprendente la uniformidad en las prácticas observadas. Los cinco docentes observados siguen un “método” promovido por la administración que se va reproduciendo tras años de interiorización de la cultura de enseñanza y aprendizaje que ha ido configurando esta cultura educativa y cultura de aprendizaje (Cortazzi y Jin, 1996). El método promovido se convierte en una forma de pensar la enseñanza de manera que crea una cultura de enseñanza o cultura didáctica. Las prácticas docentes suelen seguir un esquema bien preciso, auspiciado por los organismos oficiales que dictan las pautas. Estas prácticas corresponden a la forma de actuar legitimada en el contexto educativo y que se perpetúa a través de la formación del

profesorado con la que son entrenados los profesores en las instituciones educativas de formación del profesorado. Esta forma de enseñar que se mantiene apunta al inmovilismo o conservadurismo en la enseñanza de idiomas señalado por autores como Ballard (1996) o Tomlinson (2005). En muchos países la cultura escolar se basa en la conformidad, el control, la transmisión de saberes, como manifiestan autores como O'Sullivan (2004) o [Wedell \(2003\)](#). En definitiva, nos encontramos ante el desarrollo de una cierta tecnología de enseñanza, tal como lo denomina Tudor (2001).

La cultura didáctica de ELE en la enseñanza reglada de Gabón ha recibido una gran influencia de la tradición pedagógica francesa en lo que concierne a la práctica docente, la metodología, los contenidos de enseñanza y la forma de evaluación, tal como es descrita en Anaya (2007) o Anaya y Llobera (2011). El sistema educativo francés ha tenido una marcada tendencia a producir modelos cerrados o centralizados, intentando fomentar un programa homogéneo para el conjunto de la población escolar (Anaya, 2007). De esta forma el papel del profesor se limita a cumplir y a poner en práctica las decisiones exteriores (perspectiva descrita por Gimeno, 1984), la cual, difiere de los planteamientos abiertos e integradores por los que abogan tanto el *MCRE*, como autores como García Santa-Cecilia (1995), Stenhouse (1975), Richards (1990) entre muchos otros.

Este método constituye un modelo que proporciona seguridad en las actuaciones de los docentes (Castelloti y De Carlo, 1995), lo que puede ofrecer ventajas (Tudor, 2001), pero también entraña peligros, como los de encorsetar las acciones de los profesores (García Santa-Cecilia, 1995), coartar su libertad (Anaya, 2007; Castelloti y De Carlo, 1995) o llevarles a unas prácticas repetitivas e irreflexivas (Prabhu, 1990). Además, como apunta Tudor (2003), la concepción de la enseñanza como tecnología no es garantía de un resultado determinado en una actividad humana tan compleja como es la enseñanza. Según este autor no existe una relación lineal entre la tecnología de enseñanza y el resultado obtenido, sino que constituye un factor entre otros que no se puede predecir.

Nos llama la atención que las instituciones educativas estén aferradas a esta metodología uniforme. A pesar de la etiqueta comunicativa que aparece en el programa oficial de ELE de Gabón, no se han promovido cambios en el formato de enseñanza, que tengan una orientación comunicativa, integrando nuevas dinámicas de interacción y actividades variadas o tareas, trabajos en grupos, etc. a diferencia de las reformas curriculares que se han llevado a cabo en la enseñanza de idiomas en el contexto asiático que intentan impulsar el enfoque comunicativo e incluso el enfoque por tareas en la enseñanza de idiomas (LoCastro, 1996; Nunan, 2003, citado en Littlewood, 2007; Ho, 2004, citado en Littlewood, 2007; Sánchez Griñán, 2008, etc.), aunque esta haya sido poco exitosa o limitada en muchos aspectos.

Nos han sorprendido algunos aspectos del comportamiento de los profesores y los alumnos que forman parte de la cultura educativa (Chiss y Cicurel, 2005) del sistema escolar gabonés que varían según el contexto. En las sesiones observadas percibimos que los retrasos de los alumnos no son reprobados y tampoco son inusuales los retrasos de los docentes. Estos no son

considerados en realidad retrasos y se justifican por razones como las dificultades en los desplazamientos u otras razones. La distancia corporal entre el profesor y los alumnos es en ocasiones muy próxima. También la sensación de ruido es frecuente. Estos aspectos podrían ser percibidos negativamente por un observador externo procedente de otra cultura académica (Coleman, 1996).

Con el análisis llevado a cabo hemos podido atestiguar que los profesores expresan diferentes percepciones de su propio progreso o cambio como profesores. Algunos reconocen una transformación de su forma de enseñar y las formas de concebir diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que otros profesores confiesan que no han cambiado sus formas de enseñar ya que no han visto la necesidad. Por lo tanto percibimos que hay docentes más dispuestos al cambio que otros, y que en su sistema de creencias pueden convivir ideas más o menos contradictorias entre ellas. Algunos profesores manifiestan críticas de forma explícita ante el método imperante y se lamentan de la falta de libertad; por lo que son, en consecuencia, más proclives a introducir innovaciones o a incorporar novedades pedagógicas cuando detectan insuficiencias en sus sistemas educativos. Se abre, así, una fuerza de conflicto entre las prácticas actuales promovidas oficialmente y las que los profesores desean realizar en consonancia con nuevas propuestas de la didáctica actual. En cambio, algunos profesores expresan su satisfacción con el modelo existente de enseñanza de ELE en Gabón siendo por lo tanto menos abiertos a los cambios. Los documentos curriculares y las consignas de las instituciones escolares pueden coartar las motivaciones para tomar determinadas decisiones. Pero a la vez, los profesores pueden sentir la necesidad o el deseo de cambios, a pesar de estos condicionantes que afectan en la cognición de los profesores. Nos ha sorprendido que entre las creencias internas algunos profesores expresen que compartir un método con todo el conjunto de profesores sea un imperativo ya que es beneficioso para los alumnos y para el sistema escolar; de ahí que las diferencias en las formas de enseñar entre los docentes sea considerado como algo negativo, según una de las profesoras entrevistadas, creando de esta manera una fuerte ideología sobre lo que debería ser la enseñanza y el aprendizaje.

La triangulación llevada a cabo entre las creencias que se desprenden del análisis de las entrevistas y las actuaciones observadas de los profesores nos demuestra la relación compleja entre el pensamiento de los profesores y sus prácticas, como han puesto de manifiesto autores como Basturkmen (2012), Block (1996), Borg (2003, 2006), Pérez Echeverría *et al.* (2006), Woods (1996), etc. En la presente investigación, nos hemos acercado a una serie de creencias que coinciden y con discrepancias menores. Los cinco docentes colaboradores sostienen un sistema de creencias bastante coherente con algunas ambivalencias o inconsistencias dentro de su propio sistema de creencias y con algunas incoherencias con sus actuaciones.

Los profesores con mayores incongruencias en su red de pensamiento son los que manifiestan ideaciones más cercanas a los nuevos enfoques didácticos. Esto muestra diferentes estadios de reflexión en un proceso de evolución en las creencias, que no implica necesariamente un cambio en sus formas de actuar. Como indica Borg (2006) en algunas ocasiones puede

producirse un cambio cognitivo, que no implica una transformación en la actuación docente. Las tensiones en los sistemas conflictivos de creencias tienen que ver con la subordinación de unas creencias a otras en determinados momentos y por el carácter dinámico y en constante cambio (Woods, 1996).

Los profesores manifiestan sistemas estructurados pero también dinámicos y cambiantes. Tanto la parte personal de estos sistemas, como los aspectos más consensuales de origen sociocultural, así como la compleja relación con la práctica de estos sistemas de creencias que se desprenden de los datos analizados nos demuestra la pertinencia de adoptar el modelo propuesto por Devon Woods (1996) de *BAK* que hace hincapié en la naturaleza dinámica del proceso interpretativo que ejercen los profesores.

Las contradicciones latentes que emanan de los datos nos indican la necesidad de concienciar al profesorado y emprender procesos de reflexión (Calderón, 2013, etc.). Cualquier transformación o reforma implica la toma de conciencia del propio pensamiento a través de una práctica reflexiva (Ballesteros, 2000). Como indican Smith y Southerland (2007) nos parece esencial identificar las relaciones entre las creencias, las actuaciones y el contexto para implementar reformas.

En cuanto a la metodología de investigación, hemos elegido un enfoque cualitativo y etnográfico porque nos permite tener una visión ecológica y compleja del tema de estudio, amplio y con múltiples facetas, sin simplificaciones o eliminación de variables, es decir, hemos favorecido una mirada holística. La perspectiva ecológica (Kramsch, 2002; Tudor, 2001, 2003; Van Lier, 2002, 2004, etc.), que acompaña el proceso de investigación, ofrece un punto de vista respetuoso para comprender el pensamiento de los docentes y su articulación en la práctica, desde las perspectivas y los significados que ellos mismos les confieren (mirada émica). El estudio se basa en el análisis de datos empíricos recogidos de primera mano en su contexto natural. En consonancia con el enfoque etnográfico este estudio aprovecha la inmersión prolongada de la investigadora en el contexto de enseñanza de ELE en Gabón por su trabajo como lectora en el marco de la cooperación española bajo la tutela de la Embajada de España en Gabón y su trabajo como profesora en una institución de enseñanza secundaria del país, lo que nos ha proporcionado muchas ventajas. En primer lugar, conocíamos ya el contexto académico; además no hemos tenido las dificultades o reservas que un investigador externo hubiese podido encontrar de conseguir la colaboración de los profesores que han participado en este estudio y de acceder a sus clases.

Hemos utilizado herramientas de investigación existentes que se han adaptado a nuestros intereses de investigación, como son la entrevista (Kvale, 1996, 2008) y la observación de campo (Allwright, 1988; Nunan, 1992; Patton, 1990) que nos han resultado muy fructíferas para obtener datos de gran valor. La entrevista nos ha permitido generar datos (Mason, 1996) muy ricos sobre los puntos de vista de los docentes. Estos datos se contrastan con los obtenidos a través del acceso a las aulas. Tanto las entrevistas como las sesiones de clase han sido grabadas con diferentes cámaras de vídeo. Han sido numerosos los problemas técnicos que se

han tenido que ir solventando en diferentes momentos y que se han indicado en el análisis de los datos. En las sesiones de clase, la cámara se colocó en un punto fijo -para tratar de ser lo más discretos posible y limitar el carácter intrusivo- normalmente enfocando la parte frontal del aula, para registrar de forma prioritaria las palabras y movimientos del profesor. No obstante, cuando el profesor se desplazaba por el aula, no hemos podido registrar el comportamiento verbal de este. Las notas de campo han servido de apoyo para no omitir detalles importantes. Otra limitación es que las intervenciones y los movimientos de los alumnos en algunas ocasiones no son tan claramente discernibles.

El laborioso trabajo de transcripción de las entrevistas y de varias secuencias de las sesiones de clase observadas ha sido muy útil para conocer a fondo el corpus y poder realizar un análisis exhaustivo y pormenorizado con los que obtener interpretaciones profundas, tal como propone Geertz (1975) con el constructo “descripción densa”.

Hemos aprovechado modelos de análisis que han sido fructíferos en otras investigaciones como Anaya, 2007; Ballesteros *et al.* (2007); Ballesteros, 2000; Cambra, 1992, 2003; Cambra *et al.* (2000); Cambra *et al.* 2006; Calderón, 2013; Ramos, 2005, etc. y que permiten analizar de forma minuciosa las entrevistas a los cinco profesores. El primer análisis interpretativo sigue el procedimiento de Cambra (1992, 2003), Cambra *et al.* (2000), etc. En segundo lugar se ha procedido al análisis relacional aplicando asimismo el modelo y las categorías empleadas en el estudio de creencias citados que se basan en las categorías propuestas por Deprez (1994). Para llevar a cabo este análisis distributivo de los contextos podría haberse utilizado la herramienta *Simple Concordante Program (SCP)* (Calderón, 2013), pero la experiencia adquirida en las investigaciones anteriores centradas en el análisis de las creencias (Caro, 2010, 2011) nos permitió avanzar satisfactoriamente sin acudir a instrumentos informáticos. En el análisis relacional, hemos desecharido determinar de antemano las palabras clave, teniendo en cuenta las limitaciones manifestadas en Ballesteros (2000) y Ramos (2005) ya que puede suponer un alto grado de dirigismo. Así, decidimos tomar las propias palabras de los profesores colaboradores como base para el análisis.

Para el análisis de los datos procedentes de las sesiones de clase hemos realizado un análisis temático. Hemos procedido a una primera interpretación de las acciones que se llevan a cabo de forma lineal. Después llevamos a cabo un análisis temático de los fenómenos del aula teniendo en cuenta las orientaciones de autores como Allwright, 1988; Allwright y Bailey, 1991; Cazden, 1991; Nunan, 1992; Van Lier, 1988, etc. Hemos rechazado un sistema de análisis cerrado propuesto en las diferentes plantillas de observación existentes con categorías predeterminadas, de forma coherente con el enfoque etnográfico adoptado. Además hemos examinado ciertos aspectos de la dimensión interlocutiva (tipos de preguntas, toma de palabras, etc.) para estudiar el discurso generado en el aula, en especial el discurso del docente (Sinclair y Coulthard, 1975; Seedhouse, 2005; Walsch, 2011, 2012, etc.)

Los datos procedentes de los diferentes discursos generados nos permiten confrontar el pensamiento de los cinco profesores entrevistados con las observaciones de sus actuaciones en el aula y detectar el grado de congruencia entre las dos perspectivas (Ballesteros, 2000; Basturkmen, 2012; Borg, 2003, 2006; Smith y Southerland, 2007; Woods, 1996), basándonos en los fundamentos de la triangulación y sus posibilidades recogidos por Colás y Buendía (1994) o por Cohen, Manion y Morrison (2000).

El conocimiento nuevo que se ha generado se une a la línea fecunda y de larga tradición de investigación que se centra en el pensamiento de los profesores y en sus actuaciones. Otro aspecto relevante de la investigación realizada es que confirma la importancia de entrar en las aulas para aumentar la comprensión de este espacio público que no ha sido objeto de una investigación ampliamente sistemática (Allwright 1988; Long, 1983; Van Lier, 1998). También supone una contribución a la investigación centrada en el ámbito de ELE y en concreto en un contexto escolar, menos investigado que la enseñanza de adultos. Según Harkalu (2005) la investigación en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras es poco abundante fuera de contextos europeos y norteamericanos, por lo que nos parece de interés poder acercarnos a este entorno poco explorado.

En cuanto al dilema de *insider/outsider*, retrospectivamente, constatamos la importancia de hallar un equilibrio. De forma coherente con el enfoque etnográfico, hemos de admitir la huella subjetiva y el influjo de nuestras propias creencias que hemos podido dejar en este estudio. Como señalan algunos autores (Coleman, 1996, etc.), los juicios de valor del investigador pueden ser inevitables por lo que es importante no caer en estereotipos negativos ni idealizaciones sobre la cultura o la tradición de aprendizaje. Es necesario conciliar la propia mirada con las perspectivas de las personas investigadas (Duranti, 1997). Muchos estudios etnográficos de las últimas décadas, por ejemplo, Holliday (2010), reconocen la influencia de la ideología del investigador y es tomada con naturalidad. La inmersión prolongada, conocer de forma exhaustiva la cultura de enseñanza (como recomienda Tudor, 2001) y un posterior distanciamiento nos han ayudado a mantener tal equilibrio. También el punto de vista del director de la tesis nos ha ayudado a contrastar nuestros puntos de vista.

Coherentemente con los estudios etnográficos y con la perspectiva ecológica, este estudio no aspira a la generalización de los resultados, sino al revés, a la relevancia a través de la profundización en la recogida de datos y en su análisis (Van Lier, 2004). Consideramos que cada estudio es único y así es como se logra la validez de este. Hacemos hincapié en la singularidad de los participantes y en la descripción ecológica de las relaciones sociales, desde una perspectiva ecológica (Kramsch, 2002; Tudor, 2001, 2003; Van Lier, 2004) que hace hincapié en la complejidad y en la singularidad de las situaciones educativas.

Como hemos señalado, la investigación en educación (tanto el enfoque etnográfico como la perspectiva ecológica) no se contenta con la simple descripción, sino que se interesa también por encontrar posibilidades de transformación e innovación (Burns, 2005; Cambra, 2003; Van Lier, 2004, etc.). Se emplean en distintos modos en la mejora de las prácticas educativas y

también contribuyen a la investigación en general. De acuerdo con Tudor (2003:10) el enfoque ecológico se orienta hacia una mejor comprensión de la singularidad de cada situación de aprendizaje y aboga por el desarrollo de una enseñanza relevante localmente implantándose en las realidades locales.

Todo esto nos lleva a sugerir algunas implicaciones didácticas, basadas en una exploración profunda del contexto. Los cambios deberán ser pertinentes para los docentes de español en Gabón, algunos de los cuales demandan transformaciones en la concepción de la enseñanza y en el rol de los profesores y de los alumnos.

Pese a los condicionantes de la cultura de aprendizaje de las instituciones educativas que reglan la enseñanza del español en Gabón, pensamos que las culturas de aprendizaje tienen la capacidad de transformarse y pueden acoger cambios si estos se introducen de forma significativa y son sostenibles localmente (Tudor, 2003). Sería conveniente que los organismos educativos oficiales se involucrasen en proyectos de renovación en consonancia con las obras de referencia sobre la enseñanza de lenguas y a la luz de las aportaciones de las diversas disciplinas que tienen como objeto de estudio la lengua y su enseñanza. Por lo tanto, una implicación didáctica importante que se desprende de la presente discusión es que sería aconsejable, a través de todos los cambios expresados, que se desarrollase una actitud menos directiva en los organismos educativos oficiales de este país para favorecer las iniciativas personales de los docentes, como sugieren Castellotti y De Carlo (1995) y Anaya (2007). Sería además deseable que estas instituciones reconocieran la complejidad de la actividad educativa como algo inherente, no fortuito (Tudor, 2001, 2003) y no como una simple tecnología en la que los profesores deben entrenarse de forma técnica y coercitiva. Es importante concebir los programas escolares de forma flexible para permitir las modificaciones en la forma de su desarrollo, como proponen Bolívar *et al.* (2001) con su concepto de “currículum en acción” o Breen y Littlejohn (2000) que recomiendan una negociación sobre los procedimientos. Nos parece importante rechazar la idea de que existe una metodología universal que pueda ser adoptada, como señalan autores como Coleman (1996), Holliday (1994, 2005), Hu y Mckay (2012) Tudor (2001, 2003), etc. Se deberían proponer proyectos de actuación que puedan conciliar con las tendencias de la cultura de aprendizaje en una suerte de modalidad flexible y adaptable al entorno educativo, es decir, ecológica y no tanto en un enfoque ecléctico que puede caer en incoherencias (Sánchez Griñán, 2008; Rao, 1996). Los planes de acción deberían ser pertinentes y eficientes para comunicar globalmente, y a la vez relevantes localmente (Kramsch y Sullivan, 1996). No debería hacerse una reforma prescriptiva, sino que esta debe enraizarse en una cultura de enseñanza y construirse como una transformación profunda que enlace con las creencias más interiorizadas de los actores del aula (Ballesteros, 2000), promoviendo las innovaciones e incorporando los cambios sobre la naturaleza de la lengua y los criterios pedagógicos que siguen todas las orientaciones didácticas dominantes actualmente. Ello exige un tiempo prolongado y extensivo, para que los profesores puedan probar y adaptar las nuevas formas en su situación (Kırkgöz, 2008:1863).

En segundo lugar, a pesar del innegable interés de que los futuros profesores de Gabón se

formen en la ENS de Libreville, es necesario revisar la formación del profesorado para que se introduzcan tanto un concepto de lengua más complejo que tenga en cuenta la dimensión social y discursiva, así como concepciones y procedimientos de la enseñanza más acordes con los enfoques didácticos que señalan que son más convenientes la enseñanza no transmisiva, el aprendizaje basado en la acción, la enseñanza orientada tanto al significado como a la forma y que fomente la implicación de los alumnos más que una enseñanza basada en la memorización o la clase magistral. Otros criterios pedagógicos en las orientaciones didácticas actuales abogan por fomentar la variedad de tipos de interacciones dando mayor protagonismo al aprendiz, de modo que los alumnos se conviertan en arquitectos activos de su propio aprendizaje, intentando potenciar sobre todo la competencia interactiva en el aula (Walsh, 2011, 2012). La creencia firmemente consolidada entre estos profesores de dar mayor protagonismo a los alumnos puede favorecer un cambio pedagógico en este sentido que aún no es visible en las prácticas. Sería conveniente dar la oportunidad a los alumnos para que estos se expresen libremente, no solo a través del profesor (Castelloti y de Carlo, 1995:41), sino que construyan el aprendizaje a partir de proyectos y tareas significativas en los que los alumnos sean los agentes activos predominantes. El profesor puede dirigir el discurso dejando que los alumnos construyan respuestas elaboradas, incrementando las preguntas de tipo referencial y de clarificación del significado, también dejando (en ocasiones) de lado los errores que no impidan la comunicación y tolerando el silencio tal como ocurre en la comunicación espontánea y como recomienda por ejemplo Walsh (2111) o Kramsch (1987). Sería conveniente además concebir la corrección de forma más amplia y fomentar la aparición de reparaciones que implican un aprendizaje (Batlle, 2015). Deberían generarse peticiones de aclaración, comprobaciones, autorreformulaciones, autorreparaciones (Seedhouse, 1996). Las interacciones del aula deberían incluir las diferentes fases que se dan en una conversación espontánea a través de una serie de actos de habla descritos en el Análisis de la Conversación. También sería aconsejable propiciar la aparición de elementos como digresiones, reformulaciones, repeticiones, etc., presentes en la conversación ordinaria (Llobera, 1995b:388). La fluidez en las interacciones del aula ya existentes puede ser una buena base para intentar instaurar unas interacciones con transacciones comunicativas entre los mismos alumnos o entre el profesor y los alumnos.

Algunas investigaciones realizadas en Costa de Marfil sobre la enseñanza de español (Djandué, 2012a, 2012b), proponen fomentar el trabajo en grupo con el afán de desarrollar la competencia comunicativa aprovechando el espíritu de colaboración que puede existir entre los alumnos. Hardman *et al.* (2008) apuestan por multiplicar los esfuerzos en la renovación dirigida a un mayor protagonismo de los alumnos en el proceso de aprendizaje que no se limite a la memorización de contenidos.

La formación debe ayudar a los profesores a proyectar un pensamiento docente más elaborado que vaya más allá de meras proposiciones sin mucho calado. Para ello la formación inicial y continua debería ayudar a plantear las propias creencias y lo que han hecho hasta ahora de forma crítica (Borg, 2003) para que puedan tomar decisiones en la práctica, basadas en la plausibilidad local y que favorezca además el desarrollo de la competencia

comunicativa y la competencia intercultural.

Los docentes deberían ser profesionales más flexibles, que tengan la habilidad de integrar conocimientos amplios a situaciones móviles y de comprender los procesos de aprendizaje en su complejidad (Consejo de Europa, 2002). Es conveniente valorar las experiencias y los conocimientos prácticos de los profesores y acompañarles en la revisión de esos modelos, puesto que siendo la experiencia un elemento clave, esta puede ser insuficiente para el desarrollo profesional si no se cuenta con las herramientas necesarias para examinar las propias actuaciones y creencias (Castellotti y De Carlo, 1995; Kumaravadivelu, 2008; Richards y Lockhart, 1998, etc.).

Con el presente estudio, el trabajo de verbalización de los puntos de vista de los propios docentes creemos que ha sido un buen inicio en el proceso de reflexión para desarrollar un proceso conciencia de lo implícito y de lo tácito sobre su propio pensamiento y sobre sus actuaciones.

Abogamos, en definitiva, por una formación inicial y permanente mucho más abiertas que no generen una serie de recetas que los profesores lleven a cabo de forma segura. Como señala Martín Peris (1996) los docentes no deberían aplicar simplemente las decisiones que otros toman sino prestar atención a procedimientos no predeterminados, menos rígidos y sensibles a las necesidades cambiantes de los alumnos (Breen y Littlejohn, 2000).

Por otro lado, una consecuencia importante de este estudio es que los profesores sienten dificultades por encontrar y crear material didáctico específico. Los libros de texto juegan un rol esencial en las acciones de los profesores y por lo tanto pueden ejercer un papel fundamental para ayudar a los profesores a introducir otros modelos de actuación (Weninger y Kiss, 2013:695). Como manifiesta Gimeno (1984) los materiales didácticos son la guía más inmediata que determinan las acciones de los profesores. En consecuencia, es necesario un mayor esfuerzo por parte de las instituciones educativas en la creación de una material propio en el ámbito de ELE en Gabón. Estos materiales podrían reflejar la riqueza cultural de los países hispanoamericanos (haciendo hincapié en la herencia cultural afrodescendiente de América) y de los países africanos y culturas vernáculas de Gabón. Eso no significa que los contenidos se restrinjan a temáticas concernientes a las realidades africanas, gabonesas o de Guinea Ecuatorial, como se ha propuesto en ocasiones en este contexto educativo, ya que pensamos que eso puede suponer un empobrecimiento de la visión de la cultura extranjera. Sería interesante tender lazos entre ambas culturas, haciendo énfasis en la valorización de la cultura autóctona a través de la expresión de sí mismos (Tudor, 2001).

Entendemos que todo debe llevar a una mayor conciencia y valoración de la diversidad cultural interna de Gabón que conducirá lógicamente a una mayor sensibilidad intercultural hacia las culturas extranjeras. A pesar de las dificultades en la integración del enfoque intercultural en muchos contextos (Calderón, 2013), los profesores entrevistados parecen tener una especial predisposición por establecer puentes de comunicación con otras culturas y por valorizar las

culturas vernáculas. Con ello podrán fomentarse los objetivos que aparecen a menudo en los programas curriculares y que difícilmente se llevan a la práctica, como es la toma de conciencia de la propia cultura o el respeto mutuo, que conduzcan, en definitiva, a una ciudadanía intercultural (Byram, 2011).

En futuras investigaciones, el corpus manejado en esta investigación podría ser objeto de otros estudios no ampliados por las limitaciones necesarias de cualquier trabajo de investigación. Pensamos que las sesiones de clase a las que hemos asistido y grabado en video, pueden ser objeto de múltiples explotaciones no desarrolladas en este trabajo de tesis.

Sería de gran interés poder dilatar el análisis sobre la interacción y construcción del discurso pedagógico y que constituye una de las características que más nos han llamado la atención en las prácticas de los profesores. Con los datos disponibles podremos analizar de forma más detallada las estructuras de cambio de turno o las reparaciones a través de la metodología del Análisis de la Conversación. Otra sugerencia de investigación podría relacionarse con las modificaciones del discurso del profesor. Asimismo, uno de los temas que no ha sido totalmente desarrollado en el corpus analizado es el cambio de código, en este caso del español al francés. Nos parece interesante además la gestión del espacio, la proxemia y otros aspectos que se pueden apreciar en los datos y que no han sido objeto de un análisis acentuado aunque apuntan a resultados que permitirían una ampliación de la visión que no hemos hecho en este estudio.

Por otro lado, nos gustaría indagar más profundamente en las cuestiones de género. Aspectos como la preferencia en la asignación de la palabra a alumnos masculinos o femeninos; la predisposición a incorporar cambios, según el sexo del docente, etc. podrían ser ampliados recabando más datos sobre los puntos de vista de los profesores acerca de estos asuntos.

Otro tema que puede ser de interés es la indagación sobre la organización de pruebas y exámenes oficiales, algo que no hemos podido presenciar en el presente estudio. Los sistemas de evaluación son uno de los aspectos que más preocupan socialmente, tanto a alumnos, padres, profesores, como a la administración, por lo que sería relevante explorar cómo se articulan en este contexto educativo las formas de evaluación.

También nos parece relevante aumentar el conocimiento acerca de las percepciones y actitudes de los alumnos, los otros actores principales de esta cultura de aprendizaje.

Podría tener un gran interés organizar grupos de trabajo con profesores de español gaboneses en que se puedan plantear proyectos de investigación-acción. El punto de vista interno podría complementarse con un punto de vista externo, creando un equilibrio entre las dos perspectivas, tal como propone Duranti (1997). Nos gustaría hacer hincapié además en las investigaciones que apuestan por que el profesor se convierta en su propio investigador (Allwright y Bailey, 1991; Nunan, 1989, 1992; Van Lier, 1988, etc.). Los modelos de formación

han ido evolucionando hacia la práctica en acción con la incorporación de la etnografía en la escuela, que implica la reflexión crítica continua, haciendo converger teoría, práctica e investigación. Pensamos que esta propuesta puede ser realista para los docentes que muestran una inquietud reflexiva y un afán por desarrollarse profesionalmente. Los organismos oficiales podrían incentivar o dar soporte a este tipo de iniciativas entre algunos profesores que han encontrado la motivación y la energía para desarrollarse profesionalmente, a pesar de las dificultades encontradas en el contexto, tal como hemos detectado en nuestros resultados.

Las posibilidades de investigación que pueden abrirse tras este trabajo de tesis son realmente vastas. El interés de acercarse a la realidad del aula desde el punto de vista de los propios protagonistas no deja de crecer. La finalización de esta tesis no constituye un punto final sino que es una etapa más de la comprensión de esta cultura del aula y de mi propio desarrollo profesional.

Es importante reconocer las limitaciones de esta investigación, por lo que es de rigor apuntar a la humildad etnográfica a la que se refiere Holliday (1994). A pesar de las limitaciones que se puedan detectar en este trabajo y a las que hemos ido apuntando pertinente, creemos que podemos dar respuesta a las preguntas de investigación que formulamos en el capítulo tres de este estudio en la siguiente sección de conclusiones.

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

Por tanto, en este capítulo, que concluye el presente estudio, damos respuesta a las preguntas de investigación que anunciamos en el capítulo tres y que han guiado el proceso de investigación. En primer lugar contestamos las preguntas derivadas de la pregunta principal, a la cual damos respuesta como conclusión general de este trabajo de investigación.

1. ¿Qué visión manifiestan los profesores sobre la naturaleza de la lengua, y qué grado de complejidad le atribuyen a este concepto y cómo la relacionan con la cultura?, ¿en sus manifestaciones caracterizan la lengua sobre todo como sistema formal o la caracterizan esencialmente como medio de comunicación que puede servir fuera del ámbito escolar?, ¿cómo su visión de la lengua se proyecta de forma coherente en sus prácticas docentes?

Después de la discusión llevada a cabo en el capítulo anterior, podemos afirmar que los profesores mantienen una visión de la lengua básicamente como sistema formal que incluye desde la fonología hasta la sintaxis. En cambio, se hacen poco eco de todas las aportaciones que se han llevado a cabo en el campo de la pragmática y de una visión discursiva de la comunicación. A pesar de apuntar asiduamente en sus declaraciones a la expresión oral y a la comunicación, percibimos una concepción poco compleja de la naturaleza de la lengua como instrumento de comunicación que trascienda el espacio del aula. Detectamos una confusión entre expresión oral y comunicación, siendo este último concepto objeto de una reflexión poco aguzada.

No emanan de los resultados obtenidos una idea semiótica asociada a aspectos discursivos y sociales. Esta visión se refleja también en las prácticas observadas, donde hemos detectado un trabajo de la lengua en que se aíslan elementos lingüísticos y que dan prioridad a la parte oral, esta identificada como un diálogo didáctico muy alejado de las conversaciones espontáneas que se dan en situaciones sociales fuera del aula.

Los docentes manifiestan firmemente el íntimo vínculo entre lengua y cultura, reconociendo el papel preponderante de esta última en el concepto de lengua. No obstante, esa idea fuertemente asumida no se refleja claramente en las prácticas.

2. ¿Los profesores parecen haber adoptado una terminología que suele acompañar un acercamiento comunicativo o bien se manifiestan con palabras que reflejan otro tipo de conceptualizaciones, por ejemplo las que giran en el torno del comentario de texto?, ¿qué opinan sobre los contenidos curriculares y los materiales didácticos?, ¿las clases siguen un esquema predeterminado? ¿qué actividades llevan a la práctica y con qué materiales?, ¿cómo se tratan los elementos lingüísticos?

En este discurso profesional mantenido, los docentes incorporan en general de forma limitada la terminología propia de la didáctica de la lengua; tampoco aparece de forma muy explícita el aparato conceptual relacionado con el comentario de texto aunque de una forma subyacente impregna toda la práctica en el aula, tal como se ha reflejado en otros estudio de la enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema galo de secundaria. Se trata pues de sistemas de pensamiento muy arraigados a sus experiencias como alumnos y a su formación inicial como profesores.

Los profesores manifiestan una cierta insatisfacción con el esquema metodológico imperante, aunque carecen de modelos de procedimientos alternativos.

Las clases observadas siguen un patrón de actuación regular que se acomoda al esquema generalizado y auspiciado en la cultura escolar por los organismos educativos oficiales. La clase se basa en el eje central constituido por el comentario de texto que es estudiado a través del intercambio oral entre profesor y alumnos. Se percibe un alto grado de ritualización asumido por todos los actores del aula. Las actividades que hemos detectado en las clases observadas corresponden al repertorio limitado de actividades de esta cultura de enseñanza. No obstante, hemos podido apreciar algunas prácticas que apuntan hacia posibles innovaciones respecto a la supremacía del comentario de texto escrito. Sin embargo, esta innovación se diluye porque tratan el texto oral de los ejercicios de comprensión auditiva de la misma manera que tratan los textos escritos basados en una dinámica de interacción vertical entre profesor y alumnos. En los procedimientos de aula suelen usar fotocopias que incluyen textos para comentar. En la pizarra

se van escribiendo de forma regular y sistemática las preguntas que formulan los profesores a los alumnos y las respuestas enmendadas que han producido los alumnos y que ya figuran previamente en la ficha pedagógica.

Por otro lado, podemos afirmar que los elementos lingüísticos se trabajan aislando elementos del texto, fomentando un cierto trabajo inductivo, aunque sin relacionarlos con objetivos comunicativos. Se solicita, además, un trabajo cercano a concepciones estructuralistas de la lengua requiriendo la formación de frases enteras.

3. ¿Qué visión sostienen los profesores sobre las destrezas lingüísticas, la participación y las interacciones?, ¿qué opinan de las interacciones entre pares?, ¿qué tipo de interacciones se llevan a cabo en las clases de español?, ¿cómo se trabajan las destrezas?

En cuanto a las destrezas, las manifestaciones que sostienen sobre la dimensión comunicativa de la lengua es conceptualmente limitada y esto les lleva a desarrollar las destrezas sin integrarlas y trabajando básicamente sobre una trama de nociones morfosintácticas. La comprensión escrita solo da pie al intercambio pero no a una comprensión plena del significado del texto. Así, la mayor parte de las preguntas que suelen formular los profesores se ocupan de aspectos peritextuales de los mismos textos y otros aspectos puntuales de comprensión.

Esto se manifiesta con particular agudeza cuando hablan por un lado de su interés de que los alumnos interaccionen entre sí y su aprensión a no poder evitar y controlar los errores que puedan producir.

Por tanto en las clases hay mucha interacción oral descontextualizada y poco focalizada hacia actividades que presenten características propias de las transacciones comunicativas, con vacíos de información, progreso de la información, direccionalidad, imprecibilidad de la información, etc.

Los profesores manifiestan de forma clara la utilidad que atribuyen a la participación y a la interacción en el aula. Valoran el intercambio oral en el aula como un factor clave en el aprendizaje de los alumnos. Esto es congruente con las actuaciones observadas, donde se fomenta la interacción fluida y de tipo frontal, entre profesor y alumnos. Las interacciones que se establecen están sujetas al control del profesor, quien está encargado de dirigir el mencionado diálogo didáctico con la secuencia clásica de intervención-respuesta-evaluación (IRE). Este esquema de IRE muestra una clara tendencia a la ritualización, tal como se manifiesta cuando los alumnos tienen que levantarse para responder a las preguntas que les hace el profesor, lo que es contradictorio con el desarrollo de capacidades interactivas que necesitan los alumnos para usar

el español en la vida cotidiana.

4. ¿En sus declaraciones, qué papel se atribuyen a sí mismos y a los alumnos los profesores?; ¿y qué tipo de relación desean establecer entre ellos mismos y sus alumnos?, ¿cómo se refleja en sus clases esta asunción de papeles?

Los docentes coinciden en señalar el lugar central que ocupan los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los cometidos y funciones del profesor manifestados por los participantes son amplios y van más allá del simple instructor. También se muestran a favor de establecer relaciones de reciprocidad y de cercanía con los alumnos si bien subrayan la necesidad de mantener la disciplina en el aula, sin conceder un rol autoritario al docente.

Estas asunciones son coherentes de forma parcial con las prácticas observadas. Por una parte, los profesores detentan el protagonismo ya que dirigen y controlan la interacción. Por otra, si bien los alumnos participan constantemente, su papel se reduce a contestar a las preguntas del profesor, sin expresarse libremente ni tomar iniciativas en la interacción. El ambiente que se respira en las aulas observadas es de sociabilidad y de proximidad en todos los casos, a pesar de la cantidad excesiva de alumnos para una clase de lengua.

5. ¿Qué percepciones tienen ante la corrección, el tratamiento del error y la evaluación?, ¿y cómo lo llevan a la práctica en sus clases?

La corrección consiste para los docentes entrevistados en una de sus principales funciones. La mayoría de profesores se identifican con una visión positiva del error como parte del proceso de enseñanza, aunque con ciertas reservas o contradicciones con otras creencias expresadas, como la necesidad de enmendar todos los errores de las intervenciones de los alumnos. Sobre la evaluación, los profesores persisten en considerar la evaluación como un recuento de errores cometidos más que como una serie de competencias adquiridas por los alumnos, lo cual nos parece congruente con la visión de la naturaleza de la lengua que se desprende del análisis realizado. No se manifiestan del todo satisfechos y señalan algunos aspectos negativos del sistema de evaluación del contexto escolar, como la falta de pruebas orales, la falta de congruencia entre los objetivos y los ítems objeto de evaluación y la disparidad de criterios entre profesores.

En las actuaciones vemos que efectivamente el profesor se encarga de corregir todos los errores de forma inmediata, sin tolerar ningún error, lo que no sería congruente con la visión positiva del

error expresada. Esto muestra una visión todavía anclada en enfoques más tradicionales o audiolingües de la enseñanza y que no concuerda con una enseñanza con fines comunicativos en la que se pueden tolerar los errores si no dificultan la comunicación.

6. ¿Cómo perciben su evolución profesional en el tiempo?, ¿qué cambios les gustaría introducir en sus clases?

Los profesores colaboradores presentan diferentes percepciones sobre su desarrollo profesional a lo largo del tiempo. Algunos profesores constatan cambios significativos en su forma de pensar y de actuar, mientras que otros confiesan que su forma de enseñar no ha sufrido modificaciones porque no lo han estimado necesario o bien porque su experiencia como docente no es dilatada.

Los cambios a los que aluden con mayor asiduidad tienen que ver con el interés de emplear recursos más variados, sobre todo audiovisuales. Algunos profesores manifiestan aspectos negativos sobre una enseñanza que sería repetitiva, aburrida o anticuada para los alumnos, y también apuntan a la necesidad de enseñar la lengua con fines comunicativos, si bien no se plantean propuestas concretas para llevarlo a cabo.

Las condiciones laborales poco satisfactorias y el cierto ambiente de desánimo que viven los profesores con continuas actos de protesta pueden afectar a la calidad de la enseñanza y pueden entorpecer en parte la introducción de cambios o innovaciones en las aulas a pesar de la voluntad de estos o el interés que les puedan inspirar otros procedimientos.

7. ¿Cómo conceptualizan la cultura y qué importancia le conceden en su enseñanza?, ¿cómo la relacionan con la lengua y la comunicación?, ¿qué prácticas llevan al aula para desarrollar la competencia sociocultural?

Todos los informantes apuntan al binomio cultura-lengua como el objetivo principal de su labor e incluso la identifican como entidades indisociables. En cuanto al concepto de cultura expresado entre los profesores, la asocian a diferentes esferas. Se refieren a la cultura como producto u objeto, donde se incluyen la literatura, la historia o aspectos que se estudian de forma convencional a través de los textos trabajados en clase. También apuntan a elementos relacionados con la vida cotidiana y que son importantes para evitar malentendidos y choques culturales en el país de la lengua meta. Algunos profesores parecen conscientes de los aspectos culturales subyacentes a los actos de habla, pero no se incide en una idea profunda de tal componente cultural ni en una concepción compleja de la cultura.

Las prácticas emprendidas para enseñar los elementos culturales no son abundantes en los datos

analizados. La parte cultural se reduce a informaciones generales relativas a la cultura meta, que pueden tener un trasfondo histórico. Pervive pues un concepto de cultura asociado con aspectos literarios e históricos y en cambio no se llevan a cabo actividades específicas, ni se aprecian comentarios para fomentar el acceso al marco de valores e interpretaciones culturales diferentes al propio, como se promueve desde los documentos oficiales del Consejo de Europa o del Instituto Cervantes. Del mismo modo, no se incluyen elementos pragmáticos respecto a las formas adecuadas al uso social de la lengua y no se profundiza en otros aspectos relacionados con la praxis, o el *habitus*.

8. ¿Qué conocimientos, creencias y actitudes tienen sobre la enseñanza intercultural?, ¿creen que es importante fomentarla en el contexto gabonés al tratarse de una sociedad que presenta en sí misma una compleja arquitectura intercultural?, ¿qué hacen para tratarla en el aula de español?

Los profesores manifiestan el valor de la enseñanza de la lengua como viaje o puente entre las culturas, sin que se refieran necesariamente al concepto de la interculturalidad de forma explícita o a otros conceptos cercanos. Manifiestan una notable conciencia de la necesidad de fomentar las lenguas y las culturas vernáculas propias ante el peligro de la extinción de estas. En las prácticas docentes, se aprecian los esfuerzos de los profesores por comparar los contenidos sobre la cultura meta con las propias realidades a través de los textos estudiados. Esto puede suponer un cierto cuestionamiento de los esquemas culturales propios, construyendo pequeños pasos en el desarrollo de una sensibilidad intercultural, si bien no se aprecian procedimientos ni actividades concretas dirigidas a la promoción de las habilidades interculturales.

¿Qué pensamiento subyace sobre la naturaleza de la lengua, el proceso de enseñanza de la lengua, de la cultura y de la interculturalidad que articulan y mantienen los profesores de ELE que actúan en el sistema educativo de Gabón; y cómo este pensamiento se refleja en su práctica docente?

En definitiva, el pensamiento subyacente de los profesores en relación con su misión educativa resulta notablemente coherente. Los profesores comparten una ideología sobre la tecnología de la enseñanza del español que les lleva a actuar siguiendo un método estructurado muy influido por la enseñanza del español en el sistema de educación secundaria en Francia que imitaba la didáctica de L1. Todos ellos participan en cierto grado de una visión uniformada de lo que tiene que ser la enseñanza de lenguas. Es un sistema que todavía se hace escaso eco de las propuestas del Consejo de Europa y en el que la lengua como sistema cerrado les interesa más

que la dinámica que implica una visión discursiva del uso de la lengua. Esta visión fomentada por los procesos de formación de profesores también es coherente con los procedimientos que se utilizan en otras materias y así mismo se manifiesta en el uso de materiales compartidos que están impregnados de los mismos principios.

La cultura es presentada como compartimientos estancos que aparecen en los materiales proporcionados por los profesores que muy difícilmente permiten una visión de conjunto. Los profesores asumen el vínculo entre lengua y cultura, que constituye uno de los propósitos esenciales de la enseñanza de idiomas, según los profesores, haciendo hincapié en la necesidad de abrirse a otras culturas y valorar su propia realidad. Los espacios de comparación entre las dos culturas son abundantes, en cambio la práctica de la interculturalidad ligada a usos de la lengua es aún incipiente. No obstante, la escuela, para facilitar la comprensión de aspectos culturales más profundos, debería construir estos espacios de interculturalidad en los que puedan insertarse la complejidad cultural de Gabón promoviendo el mantenimiento de las lenguas subyacentes existentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aarup Jensen, A. 1995. "Defining intercultural competence. A discussion of its essential components and prerequisites" en *Intercultural Competence*, Sercu, L. (ed.), Aalborg University Press.
- Abelson, R. 1979. "Differences between Belief Systems and knowledge Systems", *Cognitive Science*, 3(1): 355-366.
- Acquaroni, R. (2008) *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Al-Issa, A. y Al-Bulushi, A. (2012). "English language teaching reform in Sultanate of Oman: The case of theory and practice disparity". *Educational Research for Policy Practice*, 11:141-176.
- Allwright, D. (1988) *Observation in the language classroom*. Londres: Longman.
- Allwright, D. y Bailey, K. (1991) *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ambassa, C. 2006 "Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de E/EL", *RedELE* (8). Disponible en: https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_08/2006_redELE_8_01Ambassa.pdf?documentId=0901e72b80df365e (última consulta: 24/04/2017).
- Anaya, V. (2007) *La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Francia*. Tesis doctoral dirigida por Llobera, M. Universitat de Barcelona.

- Anaya, V., Llobera, M. 2011. "La didáctica del español como lengua extranjera (ELE) en la educación secundaria en Francia: creencias y percepciones de responsables de elaborar los currículos oficiales". *Revista de Educación*, 356: 631-651.
- Atkinson, D. 2002. "Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition". *The Modern Language Journal*, 86(4): 525-545.
- Atkinson, D. y Sohn, J. 2013. "Culture from the bottom up". *TESOL Quarterly*, 47(4): 669-693.
- Austin, J.L. (1971). *Palabras y acciones: cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós, [Primera edición: 1962].
- Avome Mba, G. 2006/2007. "El español en Gabón" en *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario 2006/2007*. Instituto Cervantes. pp.70-72. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_07.pdf (última consulta: 3/04/2017).
- Areizaga, E. 2001. "Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo". *Revista de Psicodidáctica*, 11-12: 157-170.
- Bachman, L. (1980). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K.M. 1996. "The best laid plans: teachers' in class-decisions to depart from their lesson plans" en Bailey, K.M. y Nunan, D. (eds.) *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.15-40.
- Bailey, K.M. y Nunan, D. (eds.) (1996) *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ballard, B. 1996. "Through language to learning: Preparing overseas students for study in Western Universities". En Coleman, H. (ed.) *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.148-168.
- Ballesteros, C. (2000) *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.

- Ballesteros, C. et al 2001. "El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma". En *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Camps, A. (ed.). Barcelona: Graó.
- Ballesteros, C., Cambra, M., Fons, M. y Palou, J. 2007. "Incidència de la història de vida lingüística dels docents en la seva representació dels plurilingüismes escolars. Estudi de dos casos". En Guasch, O. y Nussbaum, L. (eds.), *Aproximacions a la competència multilingüe*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. pp. 33-46.
- Barro, A. Jordan. S. y Roberts, C. 2001. "La práctica cultural en la vida cotidiana : el estudiante de idiomas como etnógrafo" en Byram, M. y Fleming, M. (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press. [Edición original: 1998], pp. 82-103.
- Basturkmen, H. Loewen, S. y Ellis, R. 2004. "Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and their Classroom", *Applied Linguistics*, 25(2): 243- 272.
- Basturkmen, H. 2012. "Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices". *System* (40): 282-295.
- Batlle, J. (2015) *La organización secuencial de las reparaciones en interacciones entre profesor y alumnos de español como lengua extranjera centradas en el significado: Repercusión en la intersubjetividad y la competencia interaccional de los hablantes*. Tesis doctoral dirigida por V. González. Universitat de Barcelona. Disponible en http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/390950/JBR_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Última consulta 25/03/2017)
- Bauman, R. Y Sherzer, J. (eds.) (1989) *Exploration in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. [Primera edición: 1974].
- Beltrán, J. (2005) *La interculturalitat*. Barcelona: Editorial UOC.
- Benítez Rodríguez, S.G. y Konan, K.H. 2010. "La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE". *MarcoELE*, 11. Disponible en: <http://marcoele.com/espanol-en-costa-de-marfil/> (Última consulta: 18/03/2017)
- Bernárdez. E. (2008) *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza.

- Bestard, J. 1994. "El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Didáctica*, 6 :85-96.
- Block, D. 1996. "A window on the classroom: classroom events viewed from different angles". En Bailey, K.M. y Nunan, D. (1996). *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 168-194.
- Blum-Bulka, S., House, J., Kasper, G. (1989) *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood: Ablex.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (2008) *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Borg, S. 2003. "Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe and do". *Language teaching*, 36:81-109.
- Borg, S. (2006) *Teacher cognition and Language Education. Research and Practice*. Londres: Continuum.
- Bosque, I. 2004. "Combinatoria y significación. Algunas reflexiones". En Bosque, I. (dr.) *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Bravo, D. y Briz, E. (coord.) (2004) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.
- Breen, M.P. y Littlejohn, A. (2000) *Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M. 2001. "The social context for language learning: a neglected situation?" en *English language teaching in its social context*. Candlin, N. y Mercer, N. (eds.). Londres: Routledge. pp.122-144.
- Breen, M. et al. 2001. "Making sense of language teaching: Teachers' principles and Classroom practices. *Applied linguistics*. 22(4): 470-501.
- Briz, A 2004. "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación" en Bravo, D. y Briz, E. (coord.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel. pp. 67-94.

- Brown, P. y Levinson, S. (1987) *Politeness. Some Universals in Language Use.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C., y Johnson, K. (1979) *Communicative Approach to Language Teaching.* Oxford : Oxford University Press.
- Brumfit, C. 1991. "Problems in defining instructional methodologies" en De Bot, K. et al. (eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective.* John Benjamin's Publishing Company.
- Burns, A. 2005. "Action research: an evolving paradigm?", *Language teaching*, 38:57-74.
- Byram, M. (1992) *Culture et éducation en langue étrangère.* Paris: Didier.
- Byram, M. (1995) "Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories". En Sercu, L. (ed.) *Intercultural Competence*, Vol I, pp. 53-70.
- Byram, M. (1998). *Culture et éducation en langue étrangère.* París: Didier.
- Byram, M. (2011). Intercultural citizenship from an international perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 1(1):10–20. Disponible en: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf> (última consulta: 25/03/2017)
- Byram, M., Zarate, G y Neuner, M. (1997) *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Langues vivantes.* Consejo de Europa.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M, Fleming, M. (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Madrid: Cambridge University Press. [Edición original: 1998].
- Byram, M. y Cain, A. 2001. "Civilisation/Estudios Culturales: un experimento en escuelas francesas e inglesas", en Byram, M. y Fleming, M. (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Madrid: Cambridge University Press. [Edición original: 1998] pp.38-50.
- Byram, M y Feng, A. 2004. "Culture and language learning: teaching, research and scholarship".

Language teaching, 37:149-168.

Byram, M. y Feng, A. 2005. "Teaching and Researching Intercultural Competence". En Hinkel, E. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates. pp.911-930.

Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002) *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Byrd, P. 2005. Instructed Grammar. En Hinkel (ed.) *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge University Press. pp.196-219.

Calderón, M. 2011. "La construcción del sentido conversacional en el discurso del profesor de español /L2". *MarcoELE*, 12. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/12/calderon-sentido_conversacional.pdf (última consulta: 18/03/2017).

Calderón, M. (2013) *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales*. Tesis doctoral dirigida por Llobera, M. Universitat de Barcelona.

Calderón, M. 2014. "Actuación discursiva de docentes y discentes en tareas de interacción oral en E/LE. Un estudio de caso". *Lenguas modernas*, 44 (2): 11-30. Universidad de Chile.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Madrid: Ariel.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. 2008. "Aportaciones del análisis del discurso a la educación lingüística". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 49: 14-27.

Cambra, M. 1992. "Les observacions de classes al servei de la didáctica de la llengua estrangera". *Temps d'Educació*, 8: 333-354.

Cambra, M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

Cambra, M., Ballesteros, C., Fons, M. y Palou, J. 2006. "Creences, representacions i sabers dels professors de llengües en les situacions plurilingües". *Finestra de la recerca de la Facultat de Formació del professorat de la Universitat de Barcelona*, 1-9. Disponible en: <http://www2.ub.edu/or5/ArticleCambre-PLURAL05.pdf>. (última consulta 18/03/2017)

Cambra, M. y Fons, M. 2006. "Interacción en el aula de acogida: creencias de profesores de lenguas

- sobre el plurilingüismo en la escuela" en Camps, A. (coord) *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó. pp.243-262.
- Cambra, M. y Palou, J. 2007. "Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña". *Cultura y Educación*, 19(2): 149-163.
- Cambra, M. et al. 2000. "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral". *Cultura y Educación*, 17/18: 25-40.
- Canagarajah, S. 2001. "Critical ethnography of Sri-Lanka classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL". En *English language teaching in its social context*. Candlin, N. y Mercer, N. (eds.). Londres: Routledge. pp.208-226.
- Canale, M. (1983) "From communicative competence to language pedagogy" En Richards, J. y Schmidt, R. (eds.), *Language and communication*, Londres: Longman. pp. 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47.
- Carless, D. R. 1998. "A case study of curriculum innovation in Hong Kong". *System*, 26:353–368.
- Carless, D. R. 2003. "Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools". *System*, 31:485–500.
- Caro, M. (2010) *Creencias de tres alumnos mauritanos ante una situación de cambio pedagógico*. Memoria de Máster dirigida por C. Ballesteros. Universitat de Barcelona. Disponible en RedELE: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/MinervaCaro.shtml> (última consulta:12/04/2017)
- Caro, M. (2011a) *Las creencias y actitudes de tres profesores de E/LE de Gabón ante al enseñanza de la cultura y la interculturalidad*. Memoria de Máster dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona. Disponible en:http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22139/1/Caro_Creencias_de_tres_profesores.pdf (última consulta: 12/04/2017)
- Caro, M. 2011b. "Pedagogías paralelas en África: sobre el universalismo del enfoque comunicativo". Taller presentado en el Encuentro Práctico de Barcelona. Disponible en:

http://www.encuentro-practico.com/pdf11/dossier_2011.pdf (última consulta: 12/04/2017)

Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1993) *Enseñar llengua*. Barcelona: Graó.

Castellotti, V. y De Carlo, M. (1995) *La formation des enseignants de langue*. París: Clé International.

Castellotti, V. y Moore, D. (2002) *Répresentations sociales des langues et des enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Castro, M. y Pueyo, S. 2003. "El aula, mosaico de culturas", *Carabela*, 54: 51-71.

Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Celce-Murcia, M. 2007. "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching" en Alcón Soler, E. y Safont Jordà, M.P. (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, Dordrecht: Springer, pp. 41–57.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell, S. 1995. "Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specification". *Issues in Applied Linguistics*. 6(2): 5-35.

Chavez de Castro, M.C. 2005. "Why teachers don't use their pragmatic awareness?", en Bartels, N. (ed.) *Researching Applied Linguistics in Language Teacher Education*, pp. 281-294.

Chiss, J.L y Cicurel, F. 2005. "Présentation Générale. Cultures linguistiques, éducatives et didactiques" en Beacco, J.C. et al. (eds.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France. pp.1-9.

Chong, S., Wong, I. y Choon Lang, Q. 2005. "Pre-Service Teacher's Beliefs, Attitudes, and Expectations: A Review of the Literature". Centre for Research in Pedagogy and Practice International Conference on Education, Singapore. Disponible en : <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/138/1/2005a8.pdf> (última consulta : 26/04/2017)

Clark, C.M. y Peterson, L. 1990. "Procesos de pensamiento de los docentes". En Wittrock, M.C. (ed.) *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos, vol. III*. Barcelona: Paidós, pp. 444-539. [Edición original: 1986].

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000) *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.

- Cohen, L. y Manion, L. (2002) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla. [Primera edición 1989].
- Coll, C. (1991) *Psicología y currículum. Una aproximación Psicopegológica al Curriculum Escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Edwards, D. (eds.) (1996) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1994) *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coleman, H. (ed.) (1996) *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, H. 1996. "Shadow puppets and language lessons: Interpreting classroom behavior in its cultural context". Coleman, H. (ed.) *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.64-85.
- Coleman, J. A. 2001. "Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes" en Byram, M. y Fleming, M. (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press. pp.51-81
- Cooper, A. 2001. "¡Cuidado con el escalón! Un enfoque etnográfico de la investigación sobre la comunicación intercultural en el lugar de trabajo" en Byram, M. y Fleming, M. (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press. pp.126-150.
- Consejo de Europa (2002) *Marco común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anaya.
- Consejo de Europa (2007) *From linguistic diversity to plurilingual education; guide for the development of language education policies in Europe*. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage (Última consulta: 21/04/2017).
- Corder, S. P. 1967. "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" en Muñoz Liceras, J. 1992 *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor Dis. pp-31-40

- Cortazzi, M y Jin, L. 1996. "Cultures of learning: Language classrooms in China" Coleman, H. (ed.) *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.169-206.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1999). "Cultural mirrors materials and methods in the EFL classroom". En Hinkel (ed.) *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge University Press. pp.196-219.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009) *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Consejo de Europa.
- Cots, J.M. y Nussbaum, L. 2003. "Consciència lingüística i identitat" a Parera, L. et al. (eds.) *L'Educació Lingüística en situacions multilingües i multiculturals*. Barcelona. ICE/Horsori. pp. 71-89.
- Coulthard, M. (1977) *An Introduction to Discourse Analysis*, Londres: Longman.
- Cullen, R. 1998. "The teacher talk and the classroom context". *ELT Journal*. 52(3):179-197.
- Delaney, C. (2004) *Investigating culture. An experiential introduction to Anthropology*. Blackwell Publishers.
- Del Rincón, D. Arnal, J. Latorre, A. y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Deprez, Ch. (1994) *Les enfants bilingues: langue et familles*. Paris: Didier/Crédif.
- Dewaele, J.M. 2009. "Perception, Attitude and Motivation". En Cook, V.J. y Li Wei, *Language Teaching and Learning*, London: Continuum, pp.163-192.
- Díaz de Rada, A. y Velasco Maíllo, H. 1996. "La cultura como objeto", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17: 6-12
- Djandué, B. D. 2012a. "La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del Español como Lengua extranjera (E/LE) en Costa de Marfil". *RedELE* (24). Disponible en: https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_07BiDromb%C3%A9DJANDUE.pdf?documentId=0901e72b8126d085 (última consulta: 25/02/2017).
- Djandué, B. D. (2012b). *Enseñanza-aprendizaje de E/LE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- Donés, R. 2009. "Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en China". *MarcoELE*, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf (última consulta: 25/03/2017)
- Dörnyei, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Duff, P.A., y Uchida, Y. (1997). "The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms". *TESOL Quarterly*, 31: 451–486.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ecalle, J. 1998. "L'école un monde intersubjectif de représentations intercroisés". *Revue française de pédagogie*, 122: 5-17.
- Ellis, G. 1996. "How culturally appropriate is the communicative approach?". *ELT Journal*, 50 (3): 213-218.
- Ellis, N. y Larsen-Freeman 2006. "Language Emergence: Implications for Applied Linguistics. Introduction to the Special Issue". *Applied Linguistics* 27(4): 558–589.
- Escandell, V. 2004. "Aportaciones de la pragmática", I. Santos Gargallo (dr.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 179-198 disponible en <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Aportaciones%20de%20la%20pragmatica.pdf> (última consulta: 24/04/2017)
- Escandell, V. (2010). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística. [Primera edición: 1996].
- Escobar, C. 2002. "Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras". *Mosaico*. 8:23-30. Consejería de Educación de los Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo.
- Eurydice (2001). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=10388> (última consulta: 25/03/2017)

- Eyeang, E. (1997a). *L'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique.* Université Stendhal-Grenoble III: Presses universitaires Septentrion.
- Eyeang, É., 1997b. "Enseñar y aprender español en un grupo grande de enseñanza de secundaria en Gabón", *Aula*, 9: 253-267. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Fleming, M. 2001. "Sensibilidad cultural y formas de teatro". En Byram, M, Fleming, M. (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Madrid: Cambridge University Press. [Edición original: 1998] pp.154-163.
- Flick, U. (2015) *El diseño de Investigación cualitativa.* Madrid: Morata.
- Fons, M. 2013. "Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas". *Cultura y Educación*, 25 (4), 453-465.
- Fraser, B. 1990. "Perspectives on Politeness", *Journal of Pragmatics*, 14: 219-236.
- Freeman, D., 1996. "Redefining the relationship between research and what teachers know", en Bailey, C., y Nunan, D. (eds.) *Voices from the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press. pp.88-115.
- Freeman, D. y Richards, J.C. (eds.) (1996) *Teacher learning in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press
- Fullan, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en educación.* Barcelona: Octaedro.
- Furstenberg *et al.*, 2001. "Giving a virtual voice to the silent language of culture: the Cultura project". *Language Learning & Technology*, 5(1): 55-102. Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.pdf> (última consulta: 26/03/2017).
- García Santa-Cecilia, A. (1995) *El currículo de español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.
- Geertz, C. (1973) *La interpretación de las culturas,* Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. 1984. "Prólogo a la edición española". En Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata.
- Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

- Goffman, E. (1981) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
[Primera edición: 1956]
- González Argüello, M.V. (2001) *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral dirigida por Llobera, M. Universitat de Barcelona.
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C. y Vez, J.M. (2000) *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Grice, P. 1975. "Lógica y conversación". En Valdés, L.M. (ed.) (1991) *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia. pp.511-529.
- Gumperez, J. y Hymes, D.H. (eds.) (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hall, E.T. (1966) *Dimensión oculta: enfoque antropológico del uso del espacio*. México: Siglo XXI
- Halliday, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica. [Edición Original: 1978].
- Hardman *et al.* (2008) "Pedagogical renewal: Improving the quality of classroom interaction in Nigerian primary schools". *International Journal of Educational Development*, 28:55–69.
- Harkalu, L. 2005. "Ethnography and Ethnographic Research on Second Language Teaching and Learning". En Hinkel, E. (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates. pp.179-194.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid : Alianza.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haverkate, H. (2004). "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española" en Bravo, D. y Briz, E. (coord.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel. pp.55-66.
- Hima, A. 2012. "Éducation et curriculum pour l'inclusion: faire avancer l'agenda de l'EPT" en Carland, P. *et al.* (eds.) *École en mouvements et réformes. Enjeux, défis et perspectives*. Bruselas: De Boeck.

- Hinkel, E. (ed.) (2005) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates
- Holec, H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: <http://www.lerif.net/AGRAF/membres/Textes/CONSEIL%20DE%20LA%20COOPERATION%20CULTURELLE.pdf> (última consulta: 15/04/2017).
- Holliday, A. (1994). *Appropiate methodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. 1996 “Large- and small-class cultures in Egyptian university classrooms: A cultural justification for curriculum change.” En Coleman, H. (ed.) (1996) *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.86-104.
- Holliday, A. 1997. “Six lessons: cultural continuity in communicative language teaching”. *Language teaching Research*, 1(3): 212-238.
- Holliday, A. 1999. “Small cultures”. *Applied Linguistics*, 20(2): 237-264.
- Holliday, A. 2004. “Issues of Validity in Progressive Paradigms of Qualitative Research ». *TESOL Quarterly*, 38(4): 731-734.
- Holliday, A. (2005) *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. 2010. “Complexity in cultural identity”, *Language and Intercultural Communication*, 10(2): 165-177.
- Hornberger, N. H. 1989. “Trámites y transportes: La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú”. En Llobera, M. (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 47-62.
- Hu, G. y McKay, S.L. 2012. “English language education in East Asia: some recent developments”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(4): 345-362.
- Hymes, D. H. 1971. “Acerca de la competencia comunicativa” en Llobera, M. (coord) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid : Edelsa.

- Idiata, D. F. (2005) *Francophonie et politique linguistiques en Afrique Noire*. Libreville: Maison gabonaise du livre.
- Infantidou, E. y Tzanne, A. 2012. "Levels of pragmatics competence in an EFL academic context: A tool for assessment", en *Intercultural Pragmatics*, 9 (1): 47–70.
- Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2016) *El español una lengua viva. Informe 2016*. Disponible en <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf> (última consulta 21/03/2017).
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata. [Primera edición: 1968].
- Jin, L. y Cortazzi, M. 2001. La cultura que aporta el alumno: ¿puente o obstáculo?" en Byram, M. y Fleming, M. (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.104-125.
- Jodelet, D. 1984. "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, S. (ed.) *Psicología social*, vol II, Barcelona: Paidós. pp.469-494.
- Kahn, J.S. (1975) *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2011) *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kamali, J. 2014. "Post Method Survival", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98: 824-829.
- Kasper, G. 1997. "Can pragmatic competence be taught?". Honolulu: Universidad de Hawai, *Second Language Teaching & Curriculum Center*. Disponible en: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> (última consulta: 12/02/2017).
- Kırkgöz , Y. 2008. "A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education", *Teaching and Teacher Education*, 24: 1859–1875.
- Knapp, M.L. (1982) *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Kramsch, C. 1987 "Interactive discourse in small and large groups" en Rivers, W. (ed.) *Interactive*

- language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2001. "El privilegio del hablante intercultural" en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Byram M. y Fleming, M. (eds.) Madrid: Cambridge University Press. pp. 23-37.
- Kramsch, C. 2002. "How can we tell the dancer from the dance?" en *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*. Kramsch, C. (ed.). Londres: Continuum. pp.1-30.
- Kramsch, C. 2008. "Voix et contrevoix: l'expression de soi à travers la langue de l'autre", en *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, París: Editions de archives contemporaines. pp. 35-38.
- Kramsch, C. 2011. "The symbolic dimensions of the intercultural", *Language Teaching*, 44 (3): 354-367.
- Kramsch, C. y Sullivan, P. 1996. "Appropriate pedagogy", *ELT Journal*, 50 (3): 199-212.
- Kramsch, C. y Whiteside, A. 2008. "Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence". *Applied Linguistics*, 29 (4): 645–671.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- Kress, G. 2015. "Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality". *AILA Review*, 28: 49-71.
- Kvale, S. (1996) *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S. (2008) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kumaravadivelu, B. 2003. "Critical Language pedagogy. A postmethod perspective con English language teaching" *World Englishes*, 22(4): 539-550
- Kumaravadivelu, B. (2012) *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*. Londres: Routledge.

- Lakoff, R. 1973. "The logic of Politeness, or Minding your P's and Q's", *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 345-356.
- Lantolf, J. P. 1999. "Second culture acquisition. Cognitive considerations". En Hinkel, E. (ed.), *Culture in Second Language teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.28-46.
- Lantolf, P. (ed.) (2000) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 1997. "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition". *Applied Linguistics* 18 (2): 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. 2008. "Research methodology on Language development from a Complex Systems Perspective". *The Modern Language Journal*, 92 (2): 200-213.
- Lazaraton, A. 2003. Incidental displays of cultural knowledge in the nonnative-English-speaking teacher's classroom. *TESOL Quarterly*, 37:213–245
- Leech, G.N. (1983) *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- Littlewood, W. 2000. "Do Asian students really want to listen and obey?", *ELT Journal*, 54 (1): 31-35.
- Littlewood, W. 2007. "Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms." *Language Teaching*, 40, 243-249.
- Llobera, M. 1990a. "Dimensió educativa de l'aprenenatge del discurs oral en una llengua segona o una llengua extrangera". *Temps d'educació* 3, 25-36.
- Llobera, M. 1990b, "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 91-98.
- Llobera, M. 1993. "Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera (LE)". *Expolingua: Didáctica del español como lengua extranjera*. [Reedición de *MarcoELE*. 2009, 8:139-149] Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_llobera.pdf
- Llobera, M. 1995a. "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las

- lenguas” en Llobera, M. (coord.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Llobera, M. 1995b. “Discourse and Foreign Language Teaching Methodology” en McLaren, McLaren, Neil y Madrid, Daniel (eds.). *Handbook for TEFL*. Alicante, Editorial Marfil, Colección Ciencias de la Educación, pp.375-393. Disponible en *MarcoELE*, 8: http://marcoele.com/descargas/7/llobera_discurso.pdf (última consulta: 24/04/2017).
- Llobera, M. 1995c: “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras”, en Tijuán, M. (coord.) *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona: ILE Monsori.
- Llobera, M. y Ramos, C. 2010. “Me gustó porque era una enseñanza viva...”: Creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera”. Un estudio de caso.” *Porta lingarum*, 14: 123-140.
- Llurda, E. y Lasagabaster, D. 2010. “Factors affecting teachers’ beliefs about interculturalism”, *International Journal of Applied Linguistics*, 20 (3): 327-353.
- LoCastro, V. 1996. “English language education in Japan”. En Coleman, H. (ed.) *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.40-58.
- Long, M. 1983. “Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning. En Seliger, H. y Long, M. (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Long, M.H. 1996. “The role of the linguistic environment in second language acquisition”, en Ritchie, W.C. y Bathia, T.C. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*, New York, Academic Press, pp. 413-468.
- Long, M. 2001. “Focus on form: a design feature in language teaching methodology” en *English language teaching in its social context*. Candlin, N. y Mercer, N. (eds.). Londres: Routledge. pp.180-190.
- Long, M. y Sato, C.J. 1983. “Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher’s question”. En H. Selinger y M. Long (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 268- 286.
- Maalouf, A. (1999) *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.

- Madrid, D. 2001. "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera". En García Sánchez, En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.) *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45.
- Malinowski, B. (1972) *Los argonautas del Pacífico Occidental* (1922). Barcelona : Planeta-De Agostini.
- Mason, J. (1996) *Qualitative Researching*. Londres: Sage.
- Matsumoto, D. y Hwang, H.S. 2012. "Nonverbal Communication". En Jackson, J. (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuals para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Tesis doctoral dirigida por Llobera, M. Universitat de Barcelona.
- Matthey, M. 2000. "Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative", *Linguistique appliquée*, pp.487-496.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Merino Jular, M. E. (2012) *Desencuentros comunicativos y percepciones sobre la cultura, la comunidad y la lengua en inmigrantes adultos. El caso de los pakistaníes en Cataluña*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. Disponible en : <http://www.tdx.cat/handle/10803/85410> (última consulta 25/04/2017)
- Messakimove, S. (2009). *Las creencias de los alumnos de la secundaria gabonesa acerca de su proceso de aprendizaje del español*. Memoria de Máster, Instituto Cervantes. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/messakimove_creencias.pdf (última consulta 25/03/2017)
- Ministère d'Éducation nationale (1995) *Lettre d'orientation*. Libreville.
- Ministère d'Éducation nationale (2010). *Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique*. Bulletin officiel spécial (4). Disponible en: http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf (última consulta: 25/03/2017).

Ministerio de Educación de Costa de Marfil (2002) *Horizontes Espagnol*. Abidjan: EDICEF / NEI.

Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris: Didier.

Moscovici, S. (1976) *La psychanalyse, son image et son public*. París: PUF. [Primera edición:1961].

Muchiri, M. 1996. "The effect of institutional and national cultures on examinations: The university in Kenya" en Coleman, H, (ed.) *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 122-140.

Munby, J. (1978) *Communicative syllabus design: a sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neuner, G. 2003. "Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et apprentissage des langues vivantes". En Byram, M., Zarate, G y Neuner, M. (eds.). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Langues vivantes*, Consejo de Europa, pp.15-64.

Nguema Endamne, G. (2011) *L'école pour échouer*. París: Éditions Publibook.

Nguimbi, A. (2009) *Enseigement des textes littéraires : paroles et pratiques d'enseignants de lycées du Gabon*. Tesis doctoral. Université de Laval.

Ngou-Mve, N. 2014 "Situación de la enseñanza del español en Gabón" en Serrano, J. (ed.) *La enseñanza del español en África subshariana*. Madrid: Los libros de la catarata.

Nunan, D. (1988) *The Learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press. [Primera edición 1989]

Nussbaum, L. 2007. "Panel: La etnografía sociolingüística: enfoques y resultados. Análisis interaccional para el estudio del plurilingüismo escolar", *EMIGRA working papers*, 108: 1-18. Disponible en :
http://ddd.uab.cat/pub/emigrapw/emigrapw_a2007n108/emigrapw_a2007n108p1.pdf (última consulta: 27/04/2017)

- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos: Teoría y práctica de la educación*, 17: 14-21.
- Ochieng'Ong'ondo, C. y Borg, S. (2011). "We teach plastic lessons to please them' : The influence of supervision on the practice of English language student teachers in Kenya". *Language teaching research*, 15(4): 509-528.
- Okome-Beka, V. 2007. "Plaidoyer pour un nouvel enseignement de l'espagnol langue étrangère au Gabon", *Annales de l'Université Omar Bongo*, 13: 129-156. Libreville.
- Oliveras, A. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Opoku-Amankwa, K. (2009) "Teacher only calls her pets': teacher's selective attention and the invisible life of a diverse classroom in Ghana", *Language and Education*, 23(3): 249-262.
- O'Sullivan, M. 2004. "The reconceptualisation of learner-centred approaches: a Namibian case study". *International Journal of Educational Development*, 24: 585–602.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Paige, R.M., Jorstad, H.L., Siaya, L., Klein, F., y Colby, J. 2003. "Culture learning in language education: A review of the literature". En Lange, D. y Lange, R. (eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich: Information Age Publishers. pp. 173–236.
- Palou, J. (2002) *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primaria*. Tesis doctoral dirigida por Cambra, M. Universitat de Barcelona.
- Pajares, F. 1992. "Teachers' beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62: 307-332.
- Patrício Tato, S. M. 2005. "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis". *Glosas didácticas*, 5: 133-144.
- Patrício Tato, S. M. 2014. "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Porta linguarum*, 21: 215-226.

Patton, M. Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park (California): Sage Publications.

Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N., Martín, E. 2006. "Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza." En Pozo, J.I. et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó. pp.55-94.

Pérez-Peix, M. y Fons-Esteve, M. 2015. "Beliefs and Tensions of Kindergarten Pre Service Students: a Three Case Longitudinal Study", *Multidisciplinary Journal for Education*, 2: 63-77.

Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Phipps, S. y Borg, S. 2009. "Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices". *System*, 37:380–390.

Pinilla, R. 1997. "Adaptaciones del discurso del profesor en el aula de español lengua extranjera (ELE)". *Revista de Filología Románica*, 14(1): 437-444.

Pons Bordería, S. (2005) *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco/Libros.

Porcher, L. (1986) *La civilisation*. París: Clé international.

Poyatos, F. (1994) *La comunicación no verbal*, Madrid: Istmo.

Pozo, J.I., et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelonona: Graó.

Prabhu, N. S. 1990. "There is no best method – why?", *TESOL Quarterly*, 24 (2): 161- 176.

Pulido, R.A. 1995. "Etnografía i investigació educativa: concepcions esbaixades, relacions malenteses", *Temps d'Educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*, 17 :11-30. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Ramos, C. 2007. *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Asele: colección monografías (10).

Ramos, C. (2005) *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral dirigida por Llobera, M. Universitat de Barcelona.

Rao, Z. 1996. "Reconciliating Communicative Approaches to the Teaching of English with

- traditional Chinese Methods". *Research in the Teaching of English*, 30(4): 458-471.
- Rao, Z. 2002. "Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom". *System* 30: 85–105
- Richards, J.C. (1990) *The language teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. 2001. "Beyond methods" en *English language teaching in its social context*. Candlin, N. y Mercer, N. (eds.). Londres: Routledge. pp.167-179.
- Richards, J. C.y Lockhart, C. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Rodgers, T. (1986) *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, K. 2009. "Trends in qualitative research in language teaching since 2000". *Language Teaching*, 42(2): 147-180.
- Risager, K. 2001. "La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea". En Byram, M. y Fleming, M. (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998]. pp. 242-253.
- Risager, K. 2011. "The cultural dimensions of language teaching and learning. Research Timeline". *Language teaching*, 44 (4): 485-499.
- Rodrigo Alsina, M. (1999) *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Ryan, P. M. y Sercu, L. 2009. "Foreign language teachers and their roles as mediators of language-and-culture: a study in Mexico". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 50: 411-433 [Primera edición 2003, 37, pp. 99-118].
- Sacks, H. Schegloff, E. y Jefferson, G. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language*, 50 (4): 696-735
- Sánchez Griñán, A. 2009. "Reconciliación metodológica e intercultural : posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China". *MarcoELE*, 8. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf (última consulta:

2/04/2017).

- Sánchez Griñán, A. (2008) *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral publicada en Tesis Doctorales en Red (www.tesisenred.net).
- Saad, S.M. y Borg, S. 2009. "Intentions and realities in implementing communicative curriculum reform". *System*, 37: 243–253.
- Said, E. (2002) *Orientalismo*. Madrid: Debate.
- Schulz, R. 2001. "Cultural differences in Teacher Perceptions concerning the role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia". *The Modern Language Journal*, 85: 244-285.
- Searle, J. (1969) *Actos de habla*. Madrid: Cátedra. 1980.
- Seedhouse, P. 1996. "L2 Classroom Interaction: Possibilities and Impossibilities", en *English Language Teaching Journal*, 50(1): 16-24.
- Seedhouse, P. 2005. "Conversation Analysis and language learning", *Language teaching*, 38:165-187.
- Sercu, L. 2001. "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural" en *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la enografía*. Ed. Byram, M. y Fleming, M. Cambridge University Press. pp. 254-286.
- Sercu, L. (2005). "Teaching Foreign Languages in an Intercultural World", en Sercu, L, Ban- dura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, Ch, Lundgren, U., Méndez García, M. y Ryan. P. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.1-18
- Sercu, L., Ban-dura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, Ch., Lundgren, U., Méndez García, M. y Ryan. P. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters
- Shamin, F. 1996. "Learner resistance to innovation in classroom methodology". En Coleman, H. (ed.) *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp.105-121.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University

Press.

Skehan, P. 2001. "Comprehension and production strategies in language learning". en *English language teaching in its social context*. Candlin, N. y Mercer, N. (eds.). Londres: Routledge. pp.75-89.

Slagter, P. (1979) *Un nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Smith, L., Southerland S. 2007 "Reforming Practice or Modifying Reforms? Elementary Teachers' Response to the Tools of Reform". *Journal of Research in Science teaching*. 44 (3): 396-423.

Soussouvi, L. F. 2009. "La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21: 319-344.

Spaëth, V. 2005. "Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives". En Beacco, J.C. et al. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France. pp.183-203.

Stenhouse, L. (1975). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid : Morata.

Tannen, D. 1989. *Talking Voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thompson, G. 1996. "Some misconceptions about communicative language teaching". *ELT Journal* 50 (1): 9-15.

Thorne, S. 2000. "Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity" en Lantolf, P. (ed.) (2000) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. pp.219-244.

Tomalin, B. y Stempleski, S. (1993) *Cultural awareness*. Oxford : Oxford University Press.

Tomlinson, B. 2005. "English as a Foreign Language: Matching Procedures to the Context of Learning". en *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Hinkel, E. (ed.). Londres : Laweance Erlbaum Associates. pp.137-153.

Trim, J. 1997. "Prefacio" en *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des*

- langues. Langues vivantes.* Byram, M., Zarate, G y Neuner, M. (eds.). Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Trujillo, F. 2005. "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua". *Porta Linguarum*, 4.
- Trujillo, F. (2006) *Cultura, comunicación y lenguaje*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía.
- Tudor, I. (2001) *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. 2003. "Learning to live with complexity: towards an ecological perspective on language teaching", *System*, 31: 1-12.
- Tusón, A. 1995, "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos", *Temps d'Educació*, 14: 149-161.
- Tusón, A. (1997) *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Tusón, A. 2002. "El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido", *Estudios de sociolingüística*, 3(1): 133-154. Disponible en: <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/El%20an%C3%A1lisis%20de%20la%20conversacion.pdf> (última consulta: 25/03/2017).
- Tusón, A. y Vera, M. 2008 "Análisis del discurso y educación lingüística". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49: 9-13.
- Usó, L. (2007) *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Valls, L. (2009) *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social*. Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija.
- Van Ek, J. (1975) *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. (1986) *Objectives for foreign language learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van Ek, J. y Trim, J. (1984) *Across the threshold: readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner: ethnography and second-language*

- classroom research*. Londres: Longman.
- Van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Londres: Longman.
- Van Lier, L. (1998) "The Relationship Between Consciousness, Interaction and Language Learning", *Language Awareness*, 7(2/3): 128-145, [versión digital en 2010].
- Van Lier, L. 2002. "An ecological-semiotic perspective on language and linguistics". En *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives*, Kramsch, C. (ed). Londres: Continuum. pp.140-164.
- Van Lier, L. (2004) *The Ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Norwell, Mass.: Kluwer Academic Publishers.
- Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Varón Páez, M. E. 2009. "Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera". *Forma y Función* (22/ 1). pp. 95-124 Disponible en : <http://www.redalyc.org/pdf/219/21912427004.pdf> (última consulta 27/03/2017).
- Vilà, R. (2005) *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer ciclo de la ESO*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Walsh, S. (2011) *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Oxon: Routledge.
- Walsch, S. 2012. "Conceptualising classroom interactional competence". *Research on youth and language*, 6(1): 1-14. Disponible en http://www.novitasroyal.org/Vol_6_1/Walsh.pdf (última consulta: 25/03/2017)
- Wedell, M. 2003. "Giving TESOL change a chance : supporting key players in the curriculum change process". *System*, 31:439-456
- Wenden, A. L. (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs : Prentice Hall International.
- Wenden, A.L. 1998. "Metacognitive knowledge and language learning". *Applied Linguistics*, 19(4): 515-537.

- Wenden, A.L. 2001. "Metacognitive knowledge in SLA : the neglected variable". en Breen, M. (ed). *Learner contribution to language learning. New directions in research.* Harlow : Longman, pp. 44-64.
- Weninger, C. y Kiss, T. 2013. "Culture in English as Foreign Language (EFL) Textbooks : A semiotic Approach". *Tesol Quarterly*, 47(4):694-716
- Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication.* Oxford : Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics.* Oxford : Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. 1989. "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla", en Llobera, M. (coord.) (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras,* Madrid: Edelsa, pp. 83-90.
- Widdowson, H.G. (1990) *Aspects of language teaching.* Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976) *Notional Syllabuses.* Oxford: Oxford University Press.
- Williams, M. y Burden, R. (1997) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social.* Madrid: Edinumen.
- Woods, D. (1996) *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. 2009. "Teacher cognition and language education: research and practice, Borg, S (Review)". *The Canadian Modern Language*, 65:511-513.
- Woods, D. y Çakır, H. 2011. "Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching". *System*, 39 (3): 381-390.
- Woods, P. (1986) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Barcelona: Paidós.
- Young, T.J. y Sachdev, I. 2011. "Intercultural communicative competence: exploring English language teachers' beliefs and practices", *Language Awareness*, 20: 81-98.

Zarate, G. (1993) *Répresentations de l'étranger et didactique des langues*. París : Didier.

Zarate, G, Lévy, D. y Kramsch, C. (eds.) (2008) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. París: Éditions des archives contemporaines.

ANEXOS

ANEXO I: CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN

(adaptado del grupo PLURAL)

	pausa breve
	pausa mediana
	pausa larga
30	pausa con precisión de segundos
/	entonación ascendente
\	entonación descendente
?	entonación interrogativa
!	entonación exclamativa
...	entonación en suspense
=	encabalgamiento
apr-	interrupción de una palabra
e::	alargamiento de sonido
no:::	alargamiento excepcionalmente larg
BIEN	énfasis
()	murmureo
Miguel	mayúsculas nombres propios
((risas))	risas u otros sucesos contextuales
A1	alumno 1
PB	Profesor B
GC	Grupo clase

ANEXO II: ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS ENTREVISTAS

II.I.- Análisis interpretativo de la entrevista al profesor Barthél

CARO-ENT-PB-10/2013-ELE-EXC

<p>((El intercambio empieza hablando sobre el recorrido profesional del docente, su reciente jubilación y sus futuros proyectos))</p>	
<p>1 E pues empezamos cuáles son para ti los elementos fundamentales de una lengua?</p> <p>2 B pues lo que te decía yo los elementos históricos es lo que caracterizan el mundo hispánico no solamente España sino América Latina incluso Guinea Ecuatorial entonces hablar de ello a los peques de manera amena no? es les atrae me parece que en ese aspecto el docente no? o sea que el profe tiene que tener estrategias mecanismos para atraer para seducirles hacia ello o sea que son son ele ele elementos que concurren a que yo a que yo me interese más a::: a la lengua española son (son) elementos de civilización / eh? decir a los peques que el mundo árabe ha:: ha tenido e: una estancia fuerte en España eh? muy bien / decir hablar a los peques de la de la gastronomía española porque todo lo que hacemos en Gabón o sea que está dirigido a lo francés ves un poco no? saber decirse-lo no? se les interesa el aspecto histórico es e: importantísimo sí </p> <p>3 E mm y otros elementos?</p> <p>4 B tú fíjate los elementos actuales o puedo (añadir) a nivel del deporte no? bien en todos los sectores deport- ivos no? que sea el fútbol que sea el baloncesto que sea el tenis que sea el balonmano o sea que España siempre aparece presente bien y:: si yo te digo que he insistido a que los niños digan a sus padres tengan el canal español ves un poco? <i>ah Monsieur on a vuça //</i> <i>on a vuça a la télé</i> o sea que todo eso atrae a que se interesen a la leng- al mundo:: e: hispánico</p>	<p>2 B El informante declara que los elementos históricos que forman parte de lo que se denomina civilización y que caracterizan el mundo hispánico de forma global (que incluye España, Latinoamérica y Guinea Ecuatorial) son los aspectos fundamentales de la lengua española.</p> <p>Señala que le interesan aspectos como la influencia del mundo árabe en la cultura española o por ejemplo la gastronomía, que contrastan con la cultura francesa, la cual ha ejercido un gran influjo en la cultura gabonesa. Por lo tanto tratar tales aspectos sirve para contrarrestar el dominio de la cultura francesa.</p> <p>Insiste en el interés del aspecto histórico.</p>
	<p>4 B Agrega la relevancia de los aspectos actuales de la cultura, como el deporte que atrae a los alumnos.</p> <p>Por eso insiste en que los alumnos tengan la posibilidad de disponer del canal español internacional en casa para estar en contacto con su cultura.</p>

5 E y el e: y una lengua extranjera en qué elementos se basa? en el vocabulario en la gramática e:: la comunicación	
6 B mm primero la meta es la comunicación si si pero cómo llegar a la comunicación? entonces el vocabulario el vocabul-vocabulario tal como yo lo hago es que yo yo he creado un documento que naturalmente sirve a todos los profes de Gabón he procurado agrupar todos los errores los peques en su evaluación no? el documento lo tengo en casa y lo he intitulado mis principales cincuenta errores el el crío asemeja el francés al español tengo un verbo en francés es <i>apertenir</i> en español es pertenecer el muchacho el reflejo que tiene es intentar adaptarlo al español aunque no lo sabe que va crear el peque? va a crear <i>apartenecer</i> va a crear entonces son elementos que yo he sacado no de mí mismo de sus e: e: e:	6 B Manifiesta que el objetivo principal de la enseñanza del español es la comunicación. A continuación evoca la importancia del vocabulario. El profesor ha creado un documento para facilitar el aprendizaje del vocabulario de los cincuenta principales errores provocados por interferencias del francés.
7 E redacciones	
8 B copias o sea he intentado sacar unas cuantas palabras así para co-co-corregirselo porque ellos utilizan esas palabras a la hora de escribir español cómo llegar a que el peque lo dice correctamente? por eso he diseñado esa ficha de o sea que lo ves? y: eso es eso es vocabulario aislado que lo lo utilizan concretamente en francés ahora a partir de un texto en clase un texto en clase el muchacho cubre la cultura y la civilización españolas con qué palabras? con qué vocablo? con el vo-vo-vocablo que yo he dado naturalmente (asociado aquí) y sobre todo con la conjugación española es imprescindible es imprescindible	8B Este documento lo ha elaborado a partir de los errores cometidos en los exámenes. El profesor indica que los otros elementos de la lengua se trabajan a partir del estudio del texto, con el que se estudia la cultura y la civilización, mediante el uso del vocabulario trabajado con el mencionado documento, además del uso de la conjugación verbal, que juzga como elementos imprescindible de la lengua.
9 E muy bien	
10 B son estrategias propias y hasta hoy en día no me han fallado fallado o fallido?	10 B Resalta que estas estrategias le han sido útiles hasta hoy en día.
11 E fallado sí	
12 B fallado sí gracias fallado y resulta que se sacan provecho de todo ello yo te doy otro ejemplo Minerva verbos tales como decir verbo totalmente irregular yo yo yo no voy a partir del latín para que el muchacho comprenda cómo es	12 B Barthél expresa que les proporciona los verbos, por ejemplo los irregulares, que sin

<p>cómo es decir o sea que el español yo obligo a que lo estudien de memoria bien entonces yo yo he e: es como una receta no? yo he agrupado diez verbos difíciles en español yo comienzo por por e ee dar decir ir hacer salir e:: querer poner poder verbos que también se utilizan en español pero verbos iniciales son verbos imprescindibles o sea que yo se los obligo siempre con esos verbos con la conjugación elemental con eso que o sea que esos términos concretos aprovechan los peques </p>	<p>recurrir al latín y por tanto evitando aspectos complejos de la lengua, les obliga a aprender de memoria.</p>
<p>13 E muy bien la segunda pregunta qué haces para ayudar a tus alumnos a que puedan hablar?</p>	<p>El profesor ha diseñado otro documento con verbos esenciales, que él considera la conjugación elemental y que son de utilidad para el aprendiz.</p>
<p>14 B sí sí sobre todo porque no es que hay que evitar que sean elementos técnicos científicos no / (ahora) provocarlos hay que provo-provocarlos e:: normalmente yo hubiese querido que lo hicieramos el año pasado o sea que lo podemos intentar o sea este año porque los colegas puedan me darán clases para experimentar cosas o sea que: que haremos conjuntamente no? si / tu constatas tú le dices a un peque o bien el peque fuera de la clase s:si me saluda en francés no contesto si me saluda en español contesto pero el peque gabonés se ha dado cuenta de que nada más decirle al profe buenos días o bien hola lo ha hecho todo y cuando le lele preguntas cómo está? el muchacho ya se ha (<i>pirao</i>) ves un poco no? y::: yo insisto para que para para que me dé e:: la respuesta concreta me responde yo estás bien yo estás bien yo insisto para que me lo conjugue bien ves un poco? por qué razón? porque el muchacho se contenta con el hola con el buenos días el muchacho la lengua la tiene liada o sea que atada entonces para que el muchacho ahora pueda hablar hay que provocarle provocarle siempre para que hable por eso siempre que encuentre a un peque siempre me dirá incluso e los que ya son altos funcionarios e\ o bien dicen señor buenos días qué tal así por qué? porque para mí la meta es la comunicación </p>	<p>14 B El docente declara que evita los conceptos complejos de la lingüística.</p> <p>El profesor manifiesta que es necesario animar (provocar) a hablar a los alumnos. Dice que puede ser que el año siguiente tenga algunas clases para poder llevar a cabo experimentos.</p> <p>Se refiere a un ejemplo con el que hace hablar a los alumnos fuera del aula: si estos se dirigen a él en francés no les contesta en francés.</p> <p>Además espera que digan algo más que buenos días, para lo que es necesario que conjuguuen correctamente.</p> <p>Insiste que es necesario hacer hablar a los alumnos, que tienen dificultades en hablar.</p> <p>Reitera que el objetivo de su enseñanza es la comunicación.</p>
<p>15 E perfecto muy bien con qué tipo de documentos trabajas en clase?</p>	
<p>16 B en clase yo me contento con e: documentos personales yo saco:: por ejemplo textos de actualidad o bien esos textos de actualidad de:::</p>	<p>16 B Barthél se refiere al tipo de textos con lo que trabaja en clase, que conciernen sobre</p>

<p> todo lo que pasa en el mundo o sea que:: de la actualidad e? pero sobre todo centrado en la cultura e: y historia de España últimamente por ejemplo estoy preparando documentos sobre el caso Nóos en España por ejemplo demostrar cómo la familia REAL en España está implicada en: en unos cuantos e: elementos poco: poco morales no? bien para que el muchacho pueda establecer una una: comparación con su propio: país yo tomo el caso del Rey que se rompió la cadera por::: por lo de lo de Uganda me parece o bien en Botsuana no? como el Rey pidió perdón o sea que para que o sea que siempre para que establezcan una comparación con su pueblo e:: últimamente la independi-zación la autonomía que quiere e:: Cataluña no? hasta la zona de Valencia son elementos propios a España no? para que el muchacho lo comprenda no se trata aquí por eso yo contesto un poco el libro el que: el que queríais presentar porque vamos a hacer un libro adaptado al gabonés pero no es español el muchacho debe aprender cultura y civilización españolas sin ir a España porque una clase de español es un viaje hacia a España porque estamos aquí</p>	<p>todo temas de historia o de actualidad. Menciona a documentos sobre el caso Nóos, la familia real, etc., que implican cuestiones morales.</p> <p>Con estas temáticas, el profesor establece comparaciones con las realidades gabonesas.</p> <p>Alude a la noticia del Rey que tuvo un accidente en Uganda o la independencia de Cataluña.</p> <p>Indica que es necesario que el alumno aprenda la cultura española, sin salir de Gabón, en una suerte de viaje.</p>
<p>17 E comparándolo siempre con el paralelismo </p>	
<p>18 B siempre siempresiempre y esto es lo que más interesa al peque o sea decírselo seducirles atraerles sí sí sí yo cuando hablo de las playas de Gabón y comparo con las playas de España el muchacho se da cuenta de que la playa es importante o sea que abarca un aspecto financiero fuerte no? y el muchacho me mira y no sabe establecer la comparación porque esta playa es mierda perdóname el término tú das una vuelta y encuentras caca y pipi por porpor todas partes tú cuando hablas de una playa de todo lo que genera la playa en España oye podrías estar en el paraíso </p>	<p>18 B Insiste en la importancia de comparar la realidad española con la gabonesa y se refiere al ejemplo de la playa, que produce una gran riqueza en España por la afluencia turística. Sin embargo, en Gabón la costa no se aprovecha turísticamente y está muy sucia.</p>
<p>19 E cómo seleccionas los textos?</p>	
<p>20 B e:: según primero los adapto según los niveles bien y:: para que tengan e:: un sabor particular el muchacho pueda intervenir yo cambio algunas palabras no es que altere e: el sentido o bien la profundidad o el meollo del texto yo doy una palabra yo tengo una pregunta en un texto original dice cuántos años llevas yo quito llevas</p>	<p>20 B Barthél explica que adapta los textos que selecciona cambiando algunas palabras para que tengan un toque más local. También cambia algunas palabras que sean</p>

<p> y pongo tienes porque tienes es más asequible al peque que llevar no? y el muchacho naturalmente a la primera lectura lo comprende o sea que yo cambio elementos así o sea que bien para adaptarlos yo añado cosas por ejemplo e:: yo recuerdo un texto que decía uno a una mujer que pasaba era un borracho que salía de un bar y vio pasar una muchacha gorda y le dice FEA y la mujer le contesta BORRACHO y el borracho le vuelve a contestar sí yo soy borracho pero tú serás fea toda la vida no? muy bien y yo que hago yo para captar más al pequeño? o sea que e: ((Escribe en un papel)) aquí se trataba de comprender la relación entre estar y ser porque dice eres fea serás fea toda la vida yo estoy borracho ahora o sea que muy bien ves un poco? o sea que yo añado cosas cuando el borracho vio a la dama y yo añadí chuuoo/ el chuoo es muy gabonés tú ves un poco no? y los muchachos fíjate que se pusieron a reír porque ellos naturalmente contextualizaron el caso o sea que e:: al entorno al entorno gabonés o sea que sí son cosas que añado así o sea que para que el muchacho se interese no solo al aspecto puramente español sino a su propio entorno entorno sí así es como yo lo hago como yo los preparo o sea que te los enseñaré un día de estos </p>	<p>más comprensibles según el nivel de los alumnos.</p> <p>Alude a un texto que seleccionó con el objetivo de enseñar la diferencia entre ser y estar, que tenía un tono humorístico .</p> <p>El añadió una expresión gabonesa de exclamación para llamar la atención de los alumnos y hacerles reír.</p>
<p>21 E me puedes hablar un poco de tu clase de español cómo se desarrolla? cómo son los pasos? </p>	
<p>22 B sí me parece que son elementos que tú habrás</p>	<p>22 B Cuando le preguntamos sobre los pasos que sigue una de sus clases, indica que son lo que hemos presenciado en las sesiones observadas.</p>
<p>23 E sí he observado</p>	
<p>24 B habrás observado</p>	
<p>25 E sí siempre son los mismos? son parecidos? siempre empiezas por la fecha o algo así? </p>	
<p>26 B sí eso es obligatorio lo de la fecha es todo un programa son más de cincuenta alumnos clase no? tú ya lo has constatado un muchacho tenemos tres horas e:: por semana no? y el muchacho en clase y tú no le interrogas puede pasar nueve meses sin intervenir la primera intervención que para mí el muchacho debe hacer tú ves que iban por turnos cada vez que estoy en clase el muchacho debe pasar a escribir la fecha y turnan o sea que ((mueve la mano haciendo un</p>	<p>26 B Indica que el primer paso es la escritura de la fecha que es obligatorio.</p> <p>Explica que ha instaurado un sistema de turnos para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar. Cada día un alumno diferente escribe la fecha. Después la</p>

<p>círculo)) dan vueltas muy bien y luego leen la fecha y lo hacen repetir a los otros en español y yo puedo provocar al pequeño porque yo le le le voy a notar hoy qué es? martes? no? no es lunes? para provocarle para desviar un poco esa lengua que pesa mucho no? es así entonces después de la fecha de vez en cuando saco bromitas no? y luego ya anuncio el trabajo si es un texto preparan el texto antes en casa pregunto y pregunto siempre si ha habido u:nos unos cuantos obstáculos a la comprensión del texto si han preparado el vocabulario si no lo han preparado yo siempre hago una interrogación de diez palabras clave del texto mentalmente muy bien es un control que yo suelo hacer así y luego paso a la explicación de comprensión general muy bien pero a partir de preguntas e? para (comprobar) que ellos han preparado bien el texto en casa si hay un obstáculo en ese momento entro ya en el texto antes de pasar al comentario y análisis del texto y después de ahí yo puedo sacar un tema gramatical un tema de gramática no? y yo no suelo hacer tema de gramática de esta forma yo hago una clase yo imparto una clase especial de gramática por ejemplo un tema como el subjuntivo que es imprescindible para el pequeño yo hago una clase especial sobre el subjuntivo yo saco los puntos esenciales de la clase sobre el subjuntivo también te enseñaré mis e: documentos tal como lo hago yo muy bien e::: bien lo que lo que más me interesa es la manera con la que yo dirijo la clase porque son clases amenas y las has observado el muchacho que no está muy (entendido) está e: muy captivado y todo el mundo ESTÁ o sea que ya está en clase y::: o sea que puedo interrogarles a todos pero el tiempo es insuficiente me parece que yo saco saco buen provecho de todo ello sí sí e::: te enseñaré e::: los temas de de: gramática o sea que el esquema es siempre esto no? fecha</p>	<p>leen y hacen leerla al resto de alumnos.</p> <p>A continuación el profesor puede estimular a la participación haciendo alguna pregunta enredadora para hacerles hablar y entrenarles “la lengua”.</p> <p>Añade que puede hacer alguna broma, para pasar después al anuncio de los objetivos del día, que suelen girar en torno al texto.</p> <p>Este suelen prepararlo en casa. Les pregunta qué dificultades han encontrado en la comprensión.</p> <p>Puede hacer una pequeña prueba de vocabulario, con lo que comprueba que han preparado el texto en casa.</p> <p>Después del comentario del texto, pasan al tema gramatical.</p> <p>Además, indica que realiza una clase específica sobre temas gramaticales como el subjuntivo, que es algo esencial.</p> <p>Indica que lo que más le interesa es la manera en que él dirige la clase, de forma amena, para captar la atención del profesor.</p> <p>Esto es necesario dado el número elevado de alumnos, que le impide preguntar a todos los alumnos.</p> <p>Indica que el esquema de clase es el que acaba de describir.</p>
<p>27 E y cómo? Sí dime</p>	
<p>28 B fecha e::: si es un texto la lectura del texto preguntas para: averiguar si han entendido el tema central del texto muy bien y después paso a la explicación detallada del texto a base de preguntas y después yo paso al comentario o sea que e::: explicación y comentario y después</p>	<p>28 B Reitera que el patrón es la fecha, la lectura del texto y la comprobación de su comprensión.</p>

<p>paso al análisis y después puedo naturalmente sacar elementos para establecer comparación entre: el texto el tema del texto con su propio entorno Gabón porque el examen siempre hay una pregunta que formulan los peques que comparan lo del texto con su país siempre siempre en cuanto a la gramática es una clase magistral de gramática yo yoyo lo preparo ser y estar yo preparo el subjuntivo yo pre- preparo el empleo de de el empleo de: de la obligación personal e impersonal yo::: preparo: cosas sobre la restricción parece el aunque por ejemplo que son elementos que o sea que adapto el trabajo con el examen para que el muchacho esté preparado al examen </p>	<p>Después se realiza el comentario propiamente dicho, con el que se puede establecer una comparación con el contexto gabonés.</p>
<p>29 E cuáles son las mayores dificultades para los alumnos para expresarse oralmente y por escrito?</p>	<p>Se refiere de nuevo a la gramática, que es tratada en una clase magistral, donde se abordan diferentes elementos como el subjuntivo, la obligación, etc.</p>
<p>30 B primero o sea que oralmente oralmente primero es e: e: en español se usa una palabra que me encanta muy trivial no? e: cortarse siempre se cortan no? o sea que tienen vergüenza de cometer errores y yo siempre les digo la mejor manera de aprender una lengua es cometiendo errores y por eso verás tú lo has constatado no? que los peques cuando hablan cometan e: errores no? y yo les digo que yo doy PUNTOS a los que hablan cometiendo errores que a los que no me dicen nada por eso todos ya se ponen a hablar cometiendo errores o sea que es para animarles sí sí darles la palabra y en la frase escrita hay muy pocos errores lo que aparece siempre hay muy pocos e- errores por qué? porque el vocabulario que les doy para aprender de memoria a base de los errores que cometan o sea que de la ficha de la que te hablé o sea la ficha de mis principales o sea que errores ahora es el fondo el argumento del peque que no cuaja no? ves un poco no? en cuanto al aspecto e:: superficial cuanto al aspecto teórico me parece que hay muy pocas faltas porque saben que soy o sea que soy muy exigente en cuanto a ello o sea que es el argumento que no:: pesa o sea que no pesa y yo valoro más más más el aspecto teórico no? que me digan que que las fases tengan coherencia en cuanto al aspecto e: de la gramática no? pero en el fondo no es así el argumento en el fondo no pesa no pasa nada </p>	<p>Con ello el profesor prepara a los alumnos a los exámenes finales.</p> <p>30 B Señala que una de las dificultades es que los alumnos se expresen oralmente sin "cortarse".</p> <p>Reconoce que se aprende cometiendo errores.</p> <p>Incluso anima a que los alumnos hablen cometiendo errores prometiendo poner puntos en las notas finales.</p> <p>En cambio, en la expresión escrita sí exige la corrección formal, que logran gracias al documento facilitado por el profesor que contiene los errores más típicos que cometan los alumnos.</p>

<p>yo respeto mucho más e: </p> <p>31 E la forma</p> <p>32 B la forma exacto que lo escriban bien ((FIN TERCER VIDEO))</p> <p>33 E y crees que la participación oral en clase es importante? puede ser que te hayas encontrado alumnos que: no participan pero que avanzan en español? que aprenden español?</p> <p>34 B sí sísi e::: en la clase yo siempre e:: yo sé que tal alumno no me satisface y son técnicas que yo tengo el alumno que llega a sexto séptimo de bachillerato con insuficiencias e: e: e: en español yo me limito a preguntarles cosas tales como cuál es el título del texto? para que hablen ((sonríe y se lleva la mano a la boca)) ves un poco? y ya el muchacho tiene confianza en sí mismo y poquito a poco vas avanzando con con preguntas durísimas o sea que el muchacho ya:: o sea que hasta cosas que muy personales bien y los e: que: yo no sé si lo has observado hay peques sobre todo chicas en esas clases o sea que en esa clase que se interesaban mucho y que muy bien participaban correctamente no? y no hay ningún remedio particular es darles confianza pero ya sabes Mine o sea que son clases de cincuenta sesenta e: e: alumnos di-difícil de de:: e:: dar un minutillo no? a cada uno no no o sea que es dif- pero yo de vez en cuando provoco no? y sino los voluntarios ya ya intervienen no? </p> <p>35 E y:: por ejemplo el trabajo en grupo o en pareja muchas veces se hacen actividades para que: hablen entre ellos eso que te parece? interesante útil </p> <p>36 B es interesante e indispensable ya lo he dicho o sea que te hablé de:</p> <p>37 E crees que puede reforzar los errores porque ellos hacen errores y puede hacer que los mantengan o aprendan los errores del otro qué opinas sobre eso?</p> <p>38 B sí yo yo te dije que ya no me interesa no nono es que no me interese no? ya no me meto como en la época de antes cuando era más joven más e: más implicado en todo ello sí e:: yo solía</p>	<p>34 B Se refiere a técnicas que el profesor recurre para hacer participar a los alumnos con dificultades, a los que dirige preguntas más sencillas.</p> <p>Cuando estos tienen más confianza, les plantea preguntas más difíciles.</p> <p>Alude a algunas de sus alumnas que demuestran un gran interés en la clase de español y participan mucho.</p> <p>Reitera que se trata de que se sienten en confianza para participar, pero reconoce las dificultades de hacerles participar a todos dado el gran número de alumnos.</p> <p>36 B Expresa que el trabajo en grupo o en pareja es imprescindible.</p> <p>38 B Recuerda algo que solía hacer en clase: solicitaba a los alumnos que detectasen los</p>
---	---

<p>exigir a los peques ((escribe en un papel)) cuando uno comete un error el primero que detecte ese error dice MENTIRA ves un poco? y automáticamente todos están que o sea que atentos no? dónde está? el error y en ese momento el que saque la mentirilla esa yo le doy un punto yo incluso yo yo mismo provocaba intencionadamente errores muy bien yo yo dije suelo decir oh! /la problema es que un muchacho (está que) señor mentira! tú ves un poco no? todo el mundo el señor ha sacado una mentira un error o qué? y cuál es la mentira? señor usted ha dicho la problema ah! muy bien! porque lo tiene en la ficha de los errores no? no se dice la problema el problema ves un poco o sea que y cuando yo hacía este ejercicio del que te hablé de tres grupos en clase una clase que yo hacía entre las once y la una porque en esas horas los: los los peques tanto los peques como el profe están mentalmente:::</p>	<p>errores cometidos por el profesor o por otros alumnos, anunciando la palabra “mentira”. Cuando un alumno detectaba un error del propio profesor les daba puntos en la nota final de la asignatura.</p>
<p>39 E cansados</p> <p>40 B cansados y mentalmente ya: a: a: a la hora de la: comida no? y bien y:: e: se lanzan cosas entre sí si quieras es un ejercicio que podemos practicar podrás e:: grabarlo sí </p>	<p>Evoca una actividad en grupo que realizaba en clase, sobre todo entre las once y la una.</p>
<p>41 E sobre la evaluación mm cómo evalúas a los alumnos? </p> <p>42 B e: tengo un montón de evaluaciones no? y:: yo no sé si todo que no lo has podido notar porque cuando yo venía y esto afectaba un poco ((FINAL CUARTO VIDEO)) se corta el vídeo y todos los días hay una evaluación sobre lo estudiado anteriormente y son evaluaciones de diez minutos que yo hago mentalmente si es un texto que han preparado en casa yo yo he dado anteriormente al día siguiente yo sacaré una evaluación una interrogación diez minutos para controlar el vocabulario principal del texto y yo lo hago de dos formas Minerva si yo dicto por ejemplo una palabra del texto e: que ellos han preparado en casa yo dicto una palabra en francés ellos la escriben en francés primero y automáticamente la traducen al español si yo la doy en español la escriben en español es un dictado automáticamente es traducción entonces son dos ejercicios que yo hago en diez minutos al peque para que se acostumbren ya al ejercicio</p>	<p>40 B Indica que a esas horas de la mañana, los alumnos están cansados y tienen hambre.</p>
	<p>42 B Reconoce que emplea evaluaciones variadas en clase. Hace muchos controles cortos oralmente. Puede ser un control de vocabulario de diez minutos: el profesor dicta algunas palabras del texto en francés y la traducen al español; o bien la dicta en español y la traducen al francés. Este ejercicio constituye un entrenamiento para el examen en que se incluye una traducción directa e inversa.</p>

<p>del examen porque hay una o sea que traducción <i>thème</i> y <i>version</i> muy bien primero dictado que sepan escribir la palabra en francés siempre hay errores de esas palabras en francés y al mismo tiempo que me lo escriban en español tú ves un poco? y lo escriben automáticamente en español eso es enriquecimiento del vocabulario muy bien hay otras interrogaciones e:: de tipo e: hueco no? si yo doy por ejemplo una frase digo e:: el muchacho estudia para que yo pongo el verbo entre paréntesis verbo irregular o normal para que me lo pasen al subjuntivo muy bien respetando el nexo para que ves un poco? porque es la aplicación de un tema de gramática visto o sea que antes muy bien e: naturalmente y la gran evaluación efectivamente y ahí o sea que ese ejercicio de huecos se llama no? muy bien o sea que se hace en quince o veinte minutos no? muy bien y también puedo hacer como son cincuenta o se-sesenta alumnos puedo hacer ejercicio de grupo o sea que (xxx) de dos personas no? muy bien y luego ejercicios individuales también y la gran evaluación sobre texto visto en clase muy bien e:: un: ejercicio una evaluación e:: que se hace teniendo en cuenta los criterios del examen que son (comprensión) del texto expresión personal y la capacidad lingüística tal y como se les exige en el en:: en el ministerio en el IPN no? muy bien y así es como yo:: hago esas evaluaciones no? pero siempre hay una evaluación </p>	<p>Además con esto se enriquece el vocabulario.</p> <p>Otro tipo de controles incluyen frases con huecos para completar, con lo que se practica la gramática.</p> <p>Alude a ejercicios en grupos o individuales.</p> <p>Por fin, se refiere a la evaluación final que incluye el comentario de un texto visto en clase, que se evalúa teniendo en cuenta los criterios del examen, tal como establece el IPN.</p>
<p>43 E muy bien</p> <p>44 B la evaluación ORAL o sea que hubiese sido mejor grabarlo oralmente que hago yo e:: dos alumnos presentan le-le-leen el texto visto en clase después de leer el texto visto en clase yo saco preguntas y los alumnos mismos sacan también preguntas (o-se) formulan preguntas a sus compañeros a dos compañeros y automáticamente es un ejercicio que yo hago en diez minutos no? entonces y automáticamente yo doy un tema de discusión a los peques que no saben anteriormente no digo por ejemplo tú eres ahora vosotros no os conocéis quiero que os i:: imaginéis un tema sobre el uniforme en un instituto no os conocéis lo que yo quiero que el muchacho aprenda a utilizar el usted ves un poco</p>	<p>44 B En cuanto a la evaluación oral, indica que los alumnos leen el texto visto en clase; a continuación responden a las preguntas que formula el profesor y después los mismos alumnos formulan preguntas a sus compañeros.</p> <p>Indica que plantea un tema de discusión a los alumnos, no conocido previamente, como el uso del uniforme.</p> <p>Les indica que no se conocen entre sí para hacer que utilicen el “usted”.</p>

<p>no? bien y lo hacen en diez minutos o sea que aquí es producto de imaginación en este momento es cuando el pequeño puede utilizar ahora el vocablo utilizar la conjugación elemental utilizar los verbos imprescindibles que yo he dado (por) estudiar obligatoriamente </p> <p>45 E y sobre las pruebas oficiales de bachillerato que te parecen? te parecen satisfactorias? </p> <p>46 B sí ((asiente con la cabeza))</p> <p>47 E o se pueden mejorar?</p> <p>48 B no no sí sí hasta hoy día sí porque yo te lo dije yo te lo digo otra vez e:: no es que sea mejor no? la mayoría de las evaluaciones del examen de Gabón del bachillerato han sido siempre los míos ((sonríe con orgullo)) te los sacaré y te los presentaré o sea que yo digo es que son textos son temas que yo cojo en los periódicos \ que yo tomo e:: en los manuales nn: no no la mayoría e: en las obras literarias no? muy bien yo saco preguntas pero e:: en la comisión de: de: selección de: pruebas no? a las que incluso yo he participado pero son elementos neutros eh anónimos no? pero a veces se cambia algo otras veces no se cambia nada por eso digo que la mayoría de las evaluaciones los exámenes son los míos </p> <p>49 E vale</p> <p>50 B o sea que hasta hoy en día pasan bien pero lo que más e: no me interesa es la pun:: la pun:: la puntuación no? </p> <p>51 E no te interesa?</p> <p>52 B sí dan más valores a cosas para mí e:::</p> <p>53 E que no son importantes</p> <p>54 B sí: sí sí sí deben dar más valor a algunos puntos importantes que otros no? bien sí sí sí </p> <p>55 E muy bien </p> <p>56 B yo voy a sacar o sea que yo voy a prepararme para que sea más e:: más e:: interesante todo lo que: hacemos a base de de de elementos </p>	<p>44 B Con estos ejercicios los alumnos pueden emplear el vocabulario o la conjugación de los documentos facilitados por los alumnos.</p> <p>48 B Barthél afirma que las pruebas oficiales son satisfactorias.</p> <p>Indica que la mayoría de pruebas que han aparecido en el examen final de Bachillerato era las realizadas por él mismo.</p> <p>Se trata de textos que él selecciona de los periódicos, de manuales o de obras literarias.</p> <p>Estos pueden contener o no modificaciones.</p> <p>Reitera que los exámenes que se han empleado eran los realizados por él.</p> <p>50 B Indica la importancia de los criterios de evaluación y de la puntuación otorgada a cada ejercicio del examen.</p> <p>54 B Manifiesta que ilustrará estos asuntos mostrándole los documentos en cuestión.</p>
---	--

<p>57 E sí todo esto de los errores de:: me interesa </p> <p>58 B sí sí te lo presentaré </p> <p>59 E e:: vamos a hablar un poco del profesor y del alumno primero del profesor cuáles son para ti las funciones del profesor?</p> <p>60 B para mí hay una: una función naturalmente la función primera y original es que ((ritmo más lento y mira a un lado)) el profe sirve para la formación del pequeño eso sí muy bien ahora cómo? cómo realizar? esta formación? por eso digo que el profe es es el amiguete yo no sé si te has dado cuenta la lala o es porque soy viejo yo no sé pero si has visto el contacto que yo tengo con los pequeños es un contacto de abuelo\ de hermano\ de dedede amigo no? sí sí entonces el profesor muy bien pero que ante todo amigo si quieras que el mensaje pase bien </p> <p>61 E vale</p> <p>62 B es el profesor pero primero amigo </p> <p>63 E y cuáles son las características de un buen alumno de español para ti</p> <p>64 B e:: sí buen alumno en español para mí eh! porque yo doy más importancia a la comunicación es el que el que siempre intenta provocarme en español el que siempre me interpela que que me interpele en español a ese siempre siempre le daré mi tiempo muy bien al muchacho que escribe bien lo mismo o sea que siempre le animaré no? siempre yo siempre digo que el español es una lengua de comunicación no vamos a comentar o bien explicar un texto fuera en la carretera no no siempre hablar hablar la técnica que yo doy a aa los pequeños son técnicas para la (comunicación)</p> <p>65 E para la?</p> <p>66 B la comunicación sí yo (quiero) que me interpele que me provoque para mí es el mejor alumno</p> <p>67 E mhm a ver</p> <p>68 B no es que hable bien el español no? que me provoque cometiendo errores eh es lo que más interesa =sí = porque la primera cosa es el coraje el coraje de hacer de cometer faltas =el valor=</p>	<p>60 B Barthél apunta a la misión primordial del profesor como formador.</p> <p>Además indica que el profesor es como un amigo para el alumno, tal como se desprende de la relación cercana que establece con estos, y que indica que hemos podido apreciar en las observaciones.</p> <p>Este rol de “hermano” es fundamental si se desea transmitirles algo a los alumnos.</p> <p>64 B En cuanto al buen alumno, Barthél señala la importancia de la comunicación. Manifiesta que el buen alumno es el que reclama la atención del profesor.</p> <p>Insiste en que la lengua es una herramienta de comunicación.</p> <p>Admite que el comentario de texto es un ejercicio académico que no se realiza fuera del aula.</p> <p>66 B Reitera que lo principal es la comunicación y que el alumno estimule la atención del profesor.</p> <p>68 B Indica que lo más importante es que el alumno tenga el valor de hablar en español</p>
--	--

<p>una vez corregidas e:: corregidos los errores automáticamente el el muchacho ya gana gana algo no? sí </p> <p>69 E muy bien en tus clases siempre han sido de esta manera siempre ha habido este ambiente esta relación con los alumnos</p> <p>70 B sí sí sí</p> <p>71 E has enseñado de otras formas? crees que hay formas más eficaces de enseñar que otras?</p> <p>72 B yo no digo eso yo siempre digo simplemente que la estrategia o la técnica o la táctica que yo utilizo funciona bien para qué cam- cambiarla Minerva? yo yo te doy un ejemplo concreto los profes que salen de la escuela normal superior yo no sé si el departamento de español si has (estado) ahí e ee hay películas que yo hice los profesores canadienses que estaban ahí han sacado películas de mis clases que han servido no de modelo no sino una clase a partir de la cual ellos podían sacar una base de cómo hacer una clase están ahí yo tengo esas cintas pero me parece que aparecen algo borrosas no? e:: lo de: el tiempo y la humedad y el cambio de tecnología no? muy bien son son cintas vídeo de de de la época muy bien sí yo me he <i>dao</i> cuenta de que efectivamente cuando (doy) clase era joven cuando daba esas clases eran clases muy rápidas y yy ahora yo preguntaba a los peques me <i>entendís</i> realmente o sea que en esa racha esa (verbosidad) y me decían sí <i>Monsieur</i> sí <i>Monsieur</i> <i>oncomprendrèis bien</i> entonces no pasa nada yo yo cuando las volví a mirar pero yo las encontraba e: algo rápidas pero ((FINAL QUINTO VIDEO)) han servido de clases e:: para que los profes los do-docentes ahí puedan sacar correcciones o bien añadir cosas no? sí y y para tu trabajo yo te lo voy a dar como como recomendación o consejo para tu trabajo porque yo he dicho siempre a mi mujer es ahora inspectora de español que (lo ganó) pero ella me dice hasta que no me den medios para hacerlo yo no lo haré puedes hacerlo </p> <p>73 E y sobre los medios a veces los recursos materiales que tenéis no son no son numerosos crees que si tuvieras más recursos o otros materiales </p>	<p>aunque sea con errores.</p> <p>Después de la corrección de los errores que comete el alumno, este “gana” algo, es decir, se produce el aprendizaje.</p> <p>72 B Admite que siempre ha enseñado de la misma manera porque no ha sido necesario ya que siempre le ha funcionado.</p> <p>Alude a unas grabaciones de sus clases que realizaron profesores canadienses y que han servido como modelo para los futuros profesores de español que se forman en la ENS.</p> <p>El profesor conserva estas cintas pero están algo deterioradas.</p> <p>Admite que eran clases muy rápidas, porque era muy joven, pero que los alumnos eran capaces de comprenderle.</p> <p>A partir de esas clases los profesores han podido extraer enseñanzas.</p> <p>Me indica que me proporcionará estas grabaciones que pueden ayudarme en mi trabajo.</p>
--	--

cambiarías algunas cosas de tus clases? 74 B yo tengo materiales lo hago yo eh sí sí con los mayores los de séptimo <i>terminale</i> por ejemplo tenemos una:: un apartado reservado al documento iconográfico por ejemplo que:: exige que el muchacho en el examen tenga cuatro documentos iconográficos en su lista de texto de (fase) oral o sea hay un cuadro de un pintor de pintores españoles no? que han definido determinado en en el en el instituto pedagógico nacional yo utilizo e:: mi cámara de diapositivas tengo (xxx) que me he comprado en España hace un montón ya muy bien o sea que de tecnología pasada yo me saqué de diapositivas de Velázquez Picasso Goya etcétera etcétera no? entonces el muchacho tiene un soporte mm? que son siempre cuadros e:: en color eh en color sí sí el documento que tienen ellos ese documento una fotocopia en negro y blanco para que el muchacho tenga el soporte inicial que sepa exactamente por ejemplo en el cuadro del 3 de mayo ves un poco el color rojo de la sangre no? el amarillo que aparece y el tono blanco de la camisa de ese patriota no? tú ves un poco o sea que para que para que el muchacho lo sepa y yo también utilizo la radio la radio no? utilizo también mm el casete no? e:: yo siempre que iba a España y yo siempre grababa cualquier elemento que pasaba por la radio (grababa) una cinta un montón de cinta el programa de de dede todo tipo de radio en España entonces para crear un poco de recreo en clase yo la saco y el muchacho que me que capte una palabra ((se toca la oreja)) levanta el dedo y me dice <i>Monsieur</i> y yo paro la lala casete y automáticamente me dice había tal palabra o cual palabra así es como yo: utilizo esos re- elementos otros materiales los mapas siempre para descubrir la composición las comunidades españolas no? muy bien y América Latina lo mismo sobre todo cuando hablamos del Descubrimiento de América que es imprescindible para mí que lo sepan los peques y complementos que hacíamos en aquella época era ir a las películas españolas tal como se programaba en aquel entonces con Saís de Santamaría como se (llamaba) el embajador ese 75 E vale quería preguntarte también sobre el enfoque	74 B Se refiere al material personal del que dispone para realizar las clases. Habla de los documentos iconográficos que se incluyen en el examen. Indica que posee una cámara de diapositivas que se compró en España, que aunque sea una tecnología obsoleta le sirve para llevar a clase imágenes que también distribuye en fotocopias en blanco y negro. Con las diapositivas los alumnos pueden apreciar los colores de los cuadros. También señala que utiliza cassetes con grabaciones de la radio española que realizó cuando vivía o cuando viajaba a España. Con las grabaciones, que sirven para crear un poco de recreo en clase, solicita a los alumnos que capten palabras. Cuando un alumno entiende una palabra, el profesor para el casete y comprueban de qué palabra se trata. También se refiere a la importancia de los mapas para situar las comunidades autónomas o los países de Latino América.
--	---

<p>comunicativo el marco común de referencia que puede ser que hayas oído hablar del marco común <i>le Cadre européenpour les langues</i> que te que te parece este e:: las indicaciones del marco? crees que está adaptado a la enseñanza del español en Gabón? </p>	
<p>76 B yo diría que no ro-rotundamente no porque lo esencial lo esencial es que el peque sepa lo elemental primero muy bien eso es como si fuera un información primero no? para el peque no? las reformas en el seno de la: UE eh? </p>	<p>76 B Cuando le planteamos su opinión sobre el <i>MCRE</i>, responde en primer lugar que no le parece algo esencial para los alumnos, sino que es algo específico de la UE.</p>
<p>77 E de la Unión europea sí</p>	
<p>78 B muy bien sí mm como información pero si el muchacho las informaciones de África los muchachos las informaciones incluso de Gabón no lo domina para qué hablarle de ello? no! el enfoque tal como se presenta en la Unión Europea si puede que: para mí es mejor que lo sepan primero el profesor sí sí y después hablar de ello pero si tiene una: (lacuna) importante se puede sacar un: un análisis de este documento un texto de ello y hablar de ello con los peques pero hablar de ello de manera subjetiva así no cuaja no cuaja para mí lo esencial debe ser primero lo esencial de España entonces después podremos extendernos a lo lo al aspecto: comunitario sí para mí lo esencial para España </p>	<p>78 B Argumenta que los alumnos de Gabón no conocen bien su país ni el continente africano, por lo que no ve relevante hablarles de la UE. Indica además que es necesario que los profesores lo conozcan en primer lugar. Insiste en que lo más importante es hablar de España de forma esencial y después extenderse a otros aspectos referentes a la Unión Europea.</p>
<p>79 E bueno lo del Marco común es que da unos descriptores de los niveles eh y da la forma también de enseñar comunicativa etcétera etcétera </p>	
<p>80 B ah sí</p>	
<p>81 E sobre todo lo de los niveles qué elementos corresponden a cada nivel</p>	
<p>82 B bueno primero ese enfoque yo no me lo sé exactamente no? si lo supiera yo o sea que te lo hubiera dado mi::: mi:::</p>	<p>82 B Después de aportar algunas aclaraciones sobre el <i>MCRE</i>, reconoce que no lo conoce, por lo que no puede darme su opinión.</p>
<p>83 E opinión</p>	
<p>84 B opinión concreta no? pero pero insisto lo que hacemos ahora no presenta ninguna (xxx) ningún obstáculo no? para que vayamos a otra cosa no para que lleguemos a otra reforma tal como lo enfocan ellos ahí es que tenemos que hacer un</p>	<p>84 B Barthél agrega que antes de llevar a cabo una reforma es necesario evaluar el sistema actual y ver sus deficiencias para</p>

<p>balance primero de lo que hacemos ahora no? sí sí si pero cuál es el fallo que parece ahora en lo que hacemos? si observamos in fallo automáticamente podemos poquito a poco ((mira hacia el lado y mueve los brazos de adelante a atrás)) insertar o sea que el elemento que lleva el enfoque comunitario no? en cuanto a la comunicación en cuanto a la:: a la lengua no? ((mira hacia el lado))</p>	<p>introducir o no cambios.</p>
<p>85 E muy bien pasamos al tema de cultura entonces cuál es ya me has dicho que la civilización es muy importante para ti los temas históricos y de civilización qué haces para enseñar la cultura en clase?</p>	
<p>86 B siempre siempre a base de un texto e:: si yo tengo ((mira hacia el lado)) yo siempre que hablo me refiero a los mayores no? sexto o séptimo de dede bachillerato o bien a partir de:: de seconde quinto quinto sexto y séptimo de bachillerato e:: contrariamente a los de primero no? de tercero y cuarto a base de un texto el profesor por ejemplo tendrá en el texto ((sigue mirando hacia el lado)) elementos sobre e:: sobre la navidad cuáles son los elementos que aparecen ahí te hablarán del belén te hablarán del árbol de navidad te hablarán de: de todo eso no? de mazapán o sea que cosas en torno a los reyes magos no? tú ves un poco? y a partir de ello ((mira a la entrevistadora)) eso aparece en la parte comentario la lala (rúbrica) no? e:: muy bien o sea que eso eso sí puede aparecer ahí pero para los mayores si yo quiero yo hablo del turismo el texto me habla por ejemplo de aspectos según el cual millones de extranjeros vienen a España eso no significa que los españoles no hagan el turismo en España es es el turismo inter- interno no? bien y cuándo ves en el texto un responsable de un restaurante o de un hotel que de más importancia a los extranjeros que a los autóctonos es la ganancia perfectamente que no? pero un elemento que marca la cultura española es que el hombre español re-restaurante pasa el tiempo haciendo ruido gritan\ comiendo tal y cual ves un poco? yo o sea que esos elementos yo se los digo no? no es que sea propiamente español pero es una costumbre que encontramos en los</p>	<p>86 B Declara que la forma de enseñar la cultura es mediante los textos.</p> <p>Da el ejemplo de un texto que trate de la navidad y que contiene elementos como el árbol, el mazapán, los reyes magos, etc.</p> <p>Se refiere de nuevo al tema del turismo con el que trata diferentes aspectos como el turismo interno, la importancia de las ganancias, la restauración, etc.</p> <p>Señala que los españoles son muy ruidosos en los restaurantes, algo que suele sorprender a los extranjeros.</p> <p>Este tipo de elementos son los que</p>

<p>españoles en los restaurantes ((mira al lado)) qué elemento tengo de cultura por ejemplo? e:: mm si hablo de:: el afán que tiene el hombre español a la corrida no? muy bien e:: el fútbol ((cambia de tono)) o sea que cosas de eso no? pero siempre a base de un texto siempre a base de un texto es cuando yo yo o el (profesor) deben naturalmente e:: evocar elementos de comentarios sobre la cultura ((mira a la cámara)) etcétera etcétera ((mira al lado)) (FIN SEXTO VIDEO))</p>	<p>caracterizan la cultura española y la distinguen.</p> <p>Evoca el tema de la corrida y del fútbol.</p> <p>Todos estos temas son tratados a partir de un texto porque pueden suscitar comentarios sobre la cultura.</p>
<p>87 E qué elementos crees que pueden llamar más la atención a los alumnos gaboneses sobre España? y crees que estos elementos son importantes para que puedan comprender la cultura y puedan comunicarse con los españoles?</p>	
<p>88 B sí ya te lo dije antes ((risas)) si yo hablo del deporte en general bien el deporte rey bien cómo se llama no? el fútbol bien yo siempre sido a los peques que todos los mejores jugadores del fútbol del mundo han jugado o juegan en España qué significa? significa que e: España digamos (sea el planeta) en que se juega mejor fíjate que hoy día España es el mejor equipo del mundo o sea que en el ranking cómo se hace no? prueba de ello es que yo estoy muy metido en lo español lo lolo demás no me interesa muy bien entonces esto atrae a los peques el fútbol e::: España España hay un- hay otras cosas peor no me vienen ahora en la memoria no? pero: yo utilizo un elemento importantísimo Mine si yo les digo España es importante para Gabón las carreteras que hacen aquí pero si les pregunto el muchacho España está en la vida de Gabón eh\ y siempre se interrogan pero por qué usted lo dice? y no me lo saben decir y yo digo dónde murió el presidente de Gabón? ((risas de la entrevistadora)) quién lo transportó? ves un poco? la aviación española sí sí y esto el muchacho se siente un poco e: e: ((mueve los brazos y mira de un lado a otro)) perturbado no? es posible eso? sí! </p>	<p>88 B Se refiere a la importancia del fútbol español, en cuya liga juegan los mejores jugadores del mundo.</p> <p>Indica que los alumnos se sienten muy atraídos por el fútbol, aunque señala que en España hay otras cosas.</p> <p>Se esfuerza porque los alumnos se den cuenta de las relaciones de España como Gabón, como el hecho de que empresas españolas construyan carreteras en Gabón o bien el hecho de que antiguo presidente de Gabón muriera en Barcelona, o que lo transportara la aviación española.</p>
<p>89 E en Barcelona además ((risas de la entrevistadora))</p>	
<p>90 B sí sísí en Quirón y fíjate que en la última vez cuando lo vimos en la tele e la última operación del Rey fue en el mismo hospital Quirón no? ves un poco entonces yo si yo si actualmente iba</p>	<p>90 B Señala que el Rey de España fue</p>

<p>a clase se lo hubiese podido decir sacar como elemento de dede evaluación ves un poco no? el Rey de España ha sido operado en un hospital en qué hospital? que:: e:: clínica universitaria? ves un poco no? sí! porque esto debe estar en la vida escolar de un muchacho que estudia español obligatorio o sea que hay muchísimos elementos culturales que podemos añadir lo más sencillito saber que en España no se come a las doce porque esto es un elemento cultural de Gabón por por Francia no? pero en España las catorce treinta o las quince no? muy bien ahora es la la la comida el almuerzo parece tú ves un poco? son culturales propios de España voy a contar una anécdota no? un e: un e: una comisión altos cargos de Gabón vinieron a España en aquel entonces yo era estudiante era estudiante no? estaba de est-estudiante en España entonces ellos a las once o a las doce empezaban a tener hambre yo les dije no aquí comemos a partir de las tres eh <i>c'est pas possible</i> / y me dijeron <i>je ne viendrai plus en missionn en Espagne</i> ((risas)) a causa de </p>	<p>operado en la clínica Quiron, donde murió Omar Bongo.</p> <p>Este tipo de cosas son relevantes para los alumnos gaboneses.</p> <p>Añade que es importante que los alumnos conozcan los elementos más sencillos, como por ejemplo que los horarios españoles, de las comidas, por ejemplo, son diferentes a los de Francia.</p> <p>Evoca una anécdota de unos altos cargos de Gabón que fueron a Madrid y les sorprendió que se comiera a las tres de la tarde.</p>
<p>91 E del horario</p>	
<p>92 B tú ves un poco? son elementos culturales propios a España que el muchacho debe conocer y saberlos sí sí sí! porque si un muchacho en la clase de español no domina esos elementos para qué ha servido la clase de español? aprender que: que: aprender nombres gaboneses en español eso no español! eso no es español! dar español es dar la cultura y la civilización española sin haber estado en España y yo te decía que tengo un programa o sea que preparado o sea que o sea que la tele esos meses bien y esto para todo ello incluso te invitaré en ello </p>	<p>92 B Estos elementos que caracterizan la cultura española es lo que los alumnos deben conocer y son los que justifican las clases de español.</p>
<p>93 E y justamente eso de que hablas de aprender nombres gaboneses en clase de español qué opinas sobre la introducción de contenidos de Guinea Ecuatorial en clase de español? qué te parece? es interesante ves limitaciones? </p>	<p>Reitera que la clase de español es un viaje a España sin ir a España.</p>
<p>94 B por ejemplo con Guinea Ecuatorial yo yo he utilizado un día un texto de una autora guineana sobre el entorno muy bien me encantó ello de:: en cuanto a respectar el entorno después de de sacar de cortar árboles es necesario volver a plantar no? sí sí pero eso no el guineano pero</p>	<p>94 B En cuanto a los contenidos de Guinea Ecuatorial en el aula de ELE, el profesor se</p>

<p>esto es un poco universal pero escrito por una guineana pero qué tiene Guinea de especial que no tenga Gabón? no! o sea que lo único que tiene Guinea es la lengua española por tanto hay que dar más importancia o valores a los a los a los escritores guineanos no? porque simplemente lo que escriben lo escriben en español pero no es algo propio a:: a España no yo no sé que pued(o) tener de especial no! quizás se utiliza el petróleo en Guinea y yo y yo y yo he estado en Guinea hace tres meses fui para trabajar con una empresa de petróleo e:: muy bien yo no vi nada yo aprecié:: el país la ciudad pero \ podemos dar más importancia a los que escriben la literatura guineana sí o sea que fácilmente pero yo no sé porque la cultura de de Guinea es idéntica a la lala nuestra por tanto lo importante sería simplemente utilizar el recurso lingüístico no? pero en cuanto a lo propio propio de la lengua española yo no veo nada de la cultura española no veo nada lo que sí podemos aprovechar es la distancia entre Guinea Ecuatorial y Gabón mandar los profes dar a los profes a Guinea en lugar de mandarles a España</p>	<p>refiere a un texto sobre el medio ambiente escrito por una escritora guineana, lo cual le resultó muy interesante.</p> <p>No obstante, defiende que tratar sobre la cultura guineana no tiene ningún interés porque la cultura es la misma.</p> <p>Lo que si le parece interesante e dar más importancia a los escritores guineanos que escriben en español.</p> <p>Insiste en que la cultura de Guinea es idéntica a la de Gabón.</p> <p>Sugiere que puede ser provechoso mandar los alumnos o los futuros profesores a Guinea en lugar de España.</p>
<p>95 E es más barato</p> <p>96 B muy bien es más barato más asequible yo lo he propuesto cuando trabajaba en la Escuela Normal Superior que los muchachos saben escribir español pero les cuesta hablar o sea que la lengua pesa yo hablo de los profes de los alumnos docentes pero entonces es mejor que vayan allá pasar un periodo de dos meses en el medi- hay enfermeras médicas españolas allí en Kogo aquí cerca y pasar un mes dos meses ahí hablando español sin hablar el dialecto bien sí sí pero eso afea el español tampoco (sí) yo en España lo digo a esos estudiantes profes vais a Salamanca está muy bien pero estás en grupitos hablando idioma el fango el panwé el punú y yy el español nada y al regresar sois incapaces de dede hablar con correctamente español por qué? porque van buscando palabras van pasando el tiempo entre sí y no sacan provecho </p>	<p>96 B Recuerda que propuso esto cuando trabajaba en la ENS porque reitera que la principal dificultad de los alumnos es la fluidez oral.</p> <p>Si van a Guinea, incluso al sur (Kogo) donde hay enfermeras españolas, pueden mejorar el español si no hablan la lengua fang (que llama dialecto).</p> <p>Indica que es necesario que cuando los alumnos viajan a España no se queden entre gaboneses, lo cual no es beneficioso para mejorar la expresión oral.</p>
<p>97 E muy bien crees que aprende una lengua extranjera ayuda a los alumnos a abrirse al mundo a:: a cambiar su visión de las cosas ser más sensibles ante las otras culturas </p>	

98 B sí imprescindible Minerva yo no sé si te has dado cuenta yo hice un trabajo sobre con un libro: la dama Errante de Azorín era un la trilogía no? sí sí y:: cuando hablé porque tú dijiste precisamente eras de la zona de Andalucía no?	98 B Apunta que la enseñanza de una lengua extranjera es imprescindible para ser más sensibles hacia las otras culturas.
99 E mis padres son de Andalucía yo nací cerca de Girona	Se refiere al libro de la Dama Errante te Azorín.
100 B sí sí o sea que el norte Cataluña y o sea que hablamos de: de la antigua: e: forma de la agricultura sobre el latifundismo bien	100 B Ha extraído material para trabajar en clase de esta obra que trata la problemática del latifundismo.
101 E el texto que trabajaste cuando yo fui	
102 B pero esto es viejo vieja época no? el muchacho va a comprender que esa agricultura que está en manos de unos tíos va a progresar y cuál es el orgullo de la economía española? la agricultura no? y entonces el muchacho se da cuenta de la importancia de la agricultura que su país no valora tú ves un poco no? bien e:: al mismo tiempo el muchacho se da cuenta un poco de esa oligarquía y trata de compararlo con su país tú ves un poco? entonces para mí la clase de español a ese nivel sexto y séptimo es conocer su país a partir del mundo hispánico esa es la meta que yo tengo en mis clases no es que sea un revolucionario no nonono muy al contrario abrir el cráneo al peque que es eso es eso ((sonríe))	102 B Argumenta que con este texto el alumno realiza un viaje al pasado en que puede comprender el funcionamiento de la agricultura que estaba en manos de unas personas. Indica que la agricultura es algo esencial en la economía de España, mientras que en Gabón no se valora este sector.
	El propósito esencial del profesor es comparar esta situación con la realidad de Gabón para despertar la conciencia de los alumnos, aunque sin considerarse un revolucionario.
103 E bueno yo creo que vamos a acabar con esta frase que es muy interesante bueno tenía una última pregunta sobre la cultura también qué opinas sobre los manuales los libros que encontramos en Gabón? están bien adaptados son suficientes ((FIN SEPTIMO VIDEO))	
104 B los libros gaboneses son libros franceses que se adaptan porque el bachillerato de Gabón está inspirado en el francés aunque hay unos unas cuantas reformas no? los manuales sí sí	104 B Manifiesta que los libros franceses que se usan para enseñar el español son adecuados porque se dirigen a la preparación de las pruebas finales, que son las mismas que en Francia, a pesar de que en este país se han emprendido algunas reformas.
105 E y el tema cultural se puede adaptar?	
106 B sí sí pero lo que pasa es que esos manuales presentan siempre lo español a pesar de haberlo hecho en Francia no? muy bien pero naturalmente manuales elaborados por españoles eh! sí sí sí o sea que españoles viviendo en Francia o viviendo en España al al llegar aquí nosotros copiamos o los	106 B Argumenta que son manuales elaborados por españoles que viven en

<p>fotocopiamos y trabajamos con ellos siempre que aparezca un tema e:: de España de América Latina que tenga una relación con Gabón ahí es donde aparece el trabajo del de del del profe gabonés de ver o sea cómo adaptarlo con con su propio país ese es un trabajo que el profe debe hacer yo ya no lo hago yo ya soy viejo o sea que ya no tengo ese tiempo pero me adapto y yo te hablé de la actualidad el caso Nós el Rey la independencia de Cataluña e: tú ves un poco la práctica actual no solo en España sino en toda Europa de la corrupción e es es e e un elemento que que o sea que mi pueblo que aparece hablar de ello con los peques y luego ellos mismos establecen comparaciones no? no es que yo quiera revolucionarlos o que sean rebeldes no! no nono es abrirles el coco</p>	<p>Francia o en España.</p> <p>La labor del profesor consiste en seleccionar los textos que tengan una conexión con Gabón y de adaptarlos si es necesario. Reconoce que él es ya viejo y no lleva a cabo ese trabajo, aunque se adapta y trata de temas de actualidad como los anteriormente mencionados. Se refiere de nuevo a la corrupción, que ataña a toda Europa. Reitera que, sin pretender ser revolucionario, su propósito es abrirles la mente y hacerles reflexionar sobre los problemas de su propio entorno.</p>
<p>107 E tú crees que se hace suficientemente este proceso de: madurar la parte educativa reflexiva </p>	
<p>108 B sí sí porque a los peques les gusta que les hablemos de cosas políticas tú verás un poco si hablas de temas por eso yo digo el docente tiene un poder tiene un trabajo enorme cómo atraer a los peques? tú hablas en Gabón hablas a los peques de temas sobre la mujer sobre la política hablas de deporte los tienes todos a tus pies </p>	<p>108 B Barthél señala el interés de los alumnos sobre los asuntos políticos.</p> <p>Expresa que el docente tiene el gran poder de estimular a los alumnos con temas como la política, el deporte, las mujeres, etc.</p>
<p>109 E los temas estrellas</p>	
<p>110 B sí sí sí muy bien ((risas)) algunos piensan que yo soy revolucionario no! yo soy revolucionario en mi forma de hacerlo</p>	<p>110 B Concluye que él no es un revolucionario, pero que su forma de actuar en clase sí.</p>

II.II- Análisis interpretativo de la entrevista a la profesora Raïssa

CARO-ENT-RM-10/2013-ELE-DRP

<p>((Empezamos hablando sobre sus estudios, experiencias profesional, etc.))</p>	
<p>1 E como te he dicho la entrevista de hoy va a tratar de temas generales de la enseñanza del español como lengua extranjera sobre la lengua sobre el aprendizaje la enseñanza y al final sobre la cultura bueno pues la primera pregunta qué es para ti lo que fundamenta una lengua extranjera cuáles son los fundamentos principales de una lengua extranjera </p>	<p>1 E Inicio de la entrevista: primera pregunta.</p>
<p>2 R para mí los elementos principales si entiendo bien pues para mí pueden ser primero la cultura la cultura y luego la lingüística la lengua ella misma con sus aspectos gramaticales y lexicales y tal y con los dos elementos reunidos cuando un alumno sabe la cultura y la lengua el habla para mí es muy importante uno tiene que hablar la oralidad </p>	<p>2 R Señala la cultura como primer fundamento de la lengua; en segundo lugar apunta a la parte lingüística, como el vocabulario y la gramática. Asimismo subraya la importancia de la parte oral de la lengua.</p>
<p>3 E muy bien </p>	
<p>4 R para mí los tres elementos fundamentales para una lengua extranjera</p>	<p>2 R Resume que esos son los tres elementos básicos de la lengua.</p>
<p>5 E vale qué haces para ayudar a tus alumnos a que puedan hablar justamente con otras personas en contextos de comunicación cotidiana cómo les ayudas para que puedan utilizar de forma oral puedan expresarse oralmente?</p>	
<p>6 R pues yo primero para que el alumno hable para profesora ella misma tiene que hablar lo que pasa aquí es que la gente habla francés en la clase de español y por eso eso no motiva mucho a los alumnos a: a: pues a hablar realmente la lengua el profesor él mismo tiene que hablar y luego llevar a sus alumnos también a hablar la lengua yo por ejemplo llevo mis alumnos en el centro cultural francés para seguir algunas películas porque yo me digo mejor entender una lengua y una vez la persona entiende puede intentar hablar como si fuera sabes? un nativo de esta manera con</p>	<p>6 R Para motivar y ayudar a los alumnos y desarrollar la parte oral de la lengua, la profesora los lleva a ver películas en español en el centro cultural. Si los alumnos escuchan el español, a partir de ahí pueden intentar hablar. Otra cosa que lleva a los alumnos a hablar son las exposiciones en clase.</p>

<p>las ponencias también les ayudo un poquito a hablar y con eso con eso de de del club cuando un instituto tiene un club los alumnos ahí imponemos a los alumnos que intentan hacer frases en español y que dejen un poquito aparte eso del francés sabes? de esta manera pues me digo que les podemos ayudar en hablar insisto que la profesora o el profesor él mismo empiece con eso porque si el profe habla en francés no hace falta yo yo yo para una anécdota en mi experiencia empecé a hablar español en España aunque ya ya hacía español desde la <i>quatrième</i> porque en la <i>facu</i> la gente habla francés </p>	<p>Se refiere a las actividades que se realizan en los clubs de español para motivar y ayudar a los alumnos. Agrega que los profesores deben hablar en español en clase y no en francés.</p> <p>Evoca su caso particular: empezó a utilizar el español realmente cuando viajó a España por primera vez para completar su formación como profesora, aunque hacía muchos años que estudiaba esta lengua.</p>
<p>7 E mhm los profesores hablan francés y para ti</p>	
<p>8 R xxx</p>	
<p>9 E de acuerdo y qué tipo de documentos como he visto en tus clases he visto que has utilizado un documento literario un documento audio entonces qué tipos de documentos utilizas en clase? en tus clases incluyen conversaciones interacciones cotidianas entrevistas o algo así? ((interrupción por teléfono))</p>	
<p>10 R yo no tengo a veces elección son documentos que nos impone a veces el la el ministerio la IPN sabes? que dicen que a un momento son los textos literarios literarios textos textos y que a veces no varían los documentos pero a mí a mí en mi experiencia en mis clases cuando estoy libre como ahora que son mis clases pues yo a mí me gusta trabajar con los alumnos de <i>quatrième</i> diálogos diálogos que: pues porque lo tenemos en el programa los alumnos tienen que presentar y yo digo a los alumnos pues esta presentación lo hacemos mediante un diálogo ponemos nos ponemos de dos en dos y tú luego sacas preguntas a tu amigo y tu amigo contesta en español eh en forma dialogada contesta en español y te da sus respuestas y luego ella también te puede sacar preguntas para animarles a hablar un poquito el español pero bueno en las clases del segundo ciclo me gusta más documentos iconográficos que puede ser una publicidad porque lleva fácilmente al alumno a decir algo documentos que sí que tienen relación también con su entorno sí con su entorno y y el estudio textual me gusta porque hay mucho que tenemos que ver en gramática pero eso para mi experiencia aburre un poquito a los alumnos es que cuando no hay no hay mezcla no hay variedad de textos los alumnos a veces se aburren se aburren por ver la misma cosa se aburren porque los documentos no cambian se aburren</p>	<p>10 R Se lamenta de la poca libertad para seleccionar los documentos con los que trabajar en clase, impuestos por la mayor parte por el Ministerio o por el Instituto Pedagógico. Se trata de textos literarios y poco variados.</p> <p>Con los alumnos de los primeros niveles prefiere trabajar con diálogos, a partir de los cuales pueden formular preguntas entre alumnos y hacerles hablar.</p> <p>En el segundo ciclo se decanta por el uso de documentos iconográficos, como anuncios. También le gustan los textos que tienen relación con el entorno de los alumnos.</p> <p>Manifiesta que este tipo de textos motiva a los alumnos.</p>

<p>porque la señora va a preguntar cuál es el título cuál es cuál y eso aburre a los alumnos a mí no me gusta aburrir a los alumnos pues porque por eso me gusta variar y vengo a veces con películas no sé si lo has visto en Léon Mba tenía una película de: del descubrimiento de América por Colón eso sí que que les ha gustado mucho a los alumnos había la película y luego una clase de oral que tenía que sacar preguntas a los alumnos en relación con lo que han visto luego contestaban con lo que han entendido desarrollar la comprensión auditiva de los alumnos es también importante sabes? pero entrevistas entrevistas no </p>	<p>Por lo contrario, apunta que la parte gramatical aburre a los alumnos. También manifiesta que es necesario variar los textos en clase y la metodología del comentario de texto.</p> <p>Evoca el material audiovisual que empleó en una de las sesiones observadas por la investigadora.</p> <p>Este tipo de material motiva a los alumnos.</p>
<p>11 E y qué te parece cosas que encontramos en: en la vida cotidiana mails o noticias que te parece utilizar un email por ejemplo?</p>	
<p>12 R pues nunca lo he intentado me gustaría un día porque es de actualidad hoy en día todos los alumnos o casi todos tienen una dirección de mail y están con facebook me gustaría un día tratarlo con los alumnos a lo mejor participarán sí me gustaría intentarlo </p>	
<p>13 E qué tipo de trabajo haces con los textos escritos? por ejemplo hacer resúmenes completar con huecos poner un título</p>	<p>12 R Reconoce que no trabaja con otro tipo de textos, como mails o noticias, pero que le gustaría probarlo, puesto que los alumnos se conectan asiduamente a internet.</p>
<p>14 B pues pues como decía al principio que tenemos documentos que nos imponen no que nos imponen documentos pero un programa que tenemos que seguir y una metodología también que tenemos que aplicar bueno la metodología de aquí es que cuando estudiamos un texto como siempre la profesora lee y después de leer pregunta a los alumnos por la comprensión global del texto de qué habla? cuál es el título? y cómo se trata pero a mi me gusta mucho con los de la secundaria que expliquemos el título porque pongo siempre título llamativos nunca he probado lo de pedir a los alumnos a que busquen un título no porque ya los textos vienen con títulos pero a mí me gusta explicar el título por ejemplo un texto que hemos estudiado la enfermedad del adelgazamiento yo pregunté a los alumnos por qué la enfermedad de adelgazamiento? ellos tenían que explicar lo que es adelgazar y y cuál es esta enfermedad que que que hace que la gente pierda mucho peso tal y cual hasta que han descubierto que era el sida porque el texto trataba del sida de una una de Uganda que tenía esta enfermedad pero el título era podíamos poner el sida directamente pero hay que llevar a los alumnos un poco a reflexionar que ellos mismos buscan que encuentren</p>	<p>14 B Insiste en que existe la imposición no solo de los documentos sino también de un programa y de una metodología.</p> <p>Describe la metodología empleada generalmente en Gabón, que consiste en el estudio de un texto, del cual se hace la comprensión global, para pasar después a preguntas como cuál es el título, de qué trata, etc.</p> <p>La profesora manifiesta que no ha realizado la actividad de poner un título al texto, porque los textos ya vienen con título. No obstante, explica que le gusta hablar con los alumnos sobre el título. Intenta seleccionar textos con títulos llamativos que hagan hablar a</p>

<p>lo que se esconde detrás de un título mm</p> <p>15 E y tú estás satisfecha con las clases basadas en esta metodología de análisis del texto o te gustaría trabajar de otras maneras?</p>	<p>los alumnos. Cita un ejemplo de texto trabajado en clase, cuyo título comentaron con los alumnos. Hace hincapié en la importancia de hacer reflexionar al alumno.</p>
<p>16 R a mí si fuera mi instituto si fuera yo que sé ministro de educación sí lo cambiaría porque como lo he dicho antes que los alumnos se aburren para no aburrirles hay que buscar nuevos métodos hay que buscar nuevas estrategias para llevarles a seguir con la lengua al aprendizaje de esta lengua a mí por ejemplo si fuera yo una clase mía que soy directora de instituto impondría mis docentes hagan por ejemplo pues documentos no que que vienen con documentos directamente así puede venir una mañana por ejemplo ponen grupos de alumnos como lo he hecho en mi tesis eh para desarrollar la interculturalidad para desarrollar el habla en los alumnos para la socialización de los alumnos venir por ejemplo una mañana y llevar los alumnos a una excursión por ejemplo en el aeropuerto por qué no? para que los alumnos vean lo que pasa en un aeropuerto porque un día si van a otro lugar saben como funciona mm los viajeros por ejemplo o llevarlos a: a la gare de Owendo porque hay alumnos que nunca han visto un tren que lo ven por la tele y ahí hacemos una clase (puntual) (actual) que puede llevar a los alumnos a hablar porque venir cada vez con los textos a veces son textos que: no conocen que no entienden porque ya tienen problemas para entender la lengua si es un texto de treinta y cinco líneas a veces no entienden nada mientras que si tú los llevas a un sitio concreto de excursión los alumnos siempre tendrán algo que decir </p>	<p>16 R Anuncia que si estuviera en su mano cambiaría la metodología empleada en la enseñanza del español ya que no resulta interesante para los alumnos.</p> <p>Si fuera la directora de una escuela impondría a los profesores trabajar de otras formas.</p> <p>Como ejemplo, cita el trabajo en grupos y el desarrollo de la interculturalidad.</p> <p>También habla del desarrollo de la socialización, con la realización de excusiones.</p> <p>Los alumnos pueden por ejemplo ir a la estación de Owendo, o al aeropuerto y hablar sobre lo que ven o sobre la experiencia. Por lo contrario, los alumnos a veces no comprenden los textos y no pueden expresarse sobre ello.</p>
<p>17 E pero lo dirán en francés no? en el aeropuerto?</p>	<p>18 R Arguye que los alumnos pueden expresar en español lo que dirían en francés sobre la experiencia realizada. Con ello aprenden el léxico y se expresan.</p>
<p>18 R en el aeropuerto tenemos que buscar tenemos una clase de léxico a mismo tiempo sí que lo van a decir en francés pero mi objetivo no será hacer una clase de francés será hacer una clase de español para que descubran sí lo pueden decir en francés he visto un avión he visto un piloto pero que los alumnos pregunten por como se dice por ejemplo un piloto en español que tengamos un léxico sabes? muy desarrollado que el francés no nos ayuda </p>	<p>19 E cómo seleccionas los textos con los que trabajas en clase? qué fuentes utilizas?</p>
<p>20 R pues yo siempre utilizo internet para mí para mí utilizo</p>	

<p>internet desde este año desde que he salido de la escuela utilizo textos de actualidad en este momento e:: e e había una información de que el español dentro de hasta dos m- de aquí hasta 2050 será la lengua más hablada en en América en Estados Unidos </p>	<p>Declara que utiliza internet para extraer textos sobre la actualidad. Se refiere a una noticia sobre el español en los Estados Unidos.</p>
<p>21 E en Estados Unidos</p> <p>22 R sí y yo lo saqué por internet y como lo tenemos en el programa la importancia de la lengua española para enseñar a los alumnos de <i>première</i> yo saqué esta información por internet y lo estudio con los alumnos igual que que que el otro texto sobre la crisis sí lo he sacado por internet a mí me gusta más fuentes recientes recientes en vez de eso que tenemos en los libros a veces no es de actualidad sabes? yo siempre </p>	<p>22 R Este tema corresponde con el programa de <i>première</i>. Se refiere también a otro documento sobre la crisis española.</p> <p>Insiste en que prefiere documentos sobre la actualidad, que echa en falta en los libros.</p>
<p>23 E y qué temática te interesa?</p> <p>24 R de actualidad de economía me gusta de la sociedad o con relación por ejemplo a los derechos de de la mujer me gusta ahora estamos en esta crisis que que que reina en en el palacio de la Zarzuela en la familia real con con la actitud de Leticia que se critica mucho que ella no parece princesa hace cosas como si no supiese ella el papel que que tiene que tiene de ayudar a su marido de asistir de acompañarle tal y cual eso me gusta me gusta también temas de de cultura de cultura sí de cultura española enseñar a los alumnos lo lo que pasa en España la diferencia o la poca diferencia con nosotros qué pasa aquí ellos lo van a decir y en España y luego lo mezclamos para que no que a mí no me gusta que vienen para juzgar una cultura u otra que aprenden de la cultura española a partir de la nuestra </p>	<p>24 R Su temática de preferencia es la economía, la sociedad o los derechos de la mujer.</p> <p>Menciona el tema del papel de la princesa Leticia en la familia real.</p> <p>Apunta también al interés de tratar aspectos cotidianos de la cultura meta y de compararlos con la cultura de Gabón.</p> <p>Así pueden detectar las similitudes y las diferencias y fomentar la sensibilidad cultural.</p>
<p>25 E puedes hablarme un poco de tus clases de español? cómo se desarrollan? cuáles son los pasos?</p> <p>26 R ay! ay! me llevas otra vez con esta ficha </p> <p>27 E para saber cómo es y cómo lo haces?</p>	<p>26 R Al hablarle del esquema de la clase, se queja de que se plantea esa pregunta.</p>
<p>28 R pues lo que nos dice el ministerio nos dice siempre el IPN en el IPN tenemos una ficha un modelo de ficha que te di cuando yo voy a clase por las mañanas pues saludo a los amigos nos saludamos eh es un intercambio me pueden saludar o ellos pueden saludar y yo no voy directamente a pedir la fecha o el repaso pregunto a dos o tres alumnos qué tal están para llevarles a decir algo porque a veces los alumnos con una cantidad de cosas sabes? que pasan en las</p>	<p>28 R Describe lo que preconiza el Instituto Pedagógico. La clase empieza por los saludos, a partir del cual se establece un intercambio de tipo social, antes de pasar a la fecha. Es el momento en que se interesa también por el estado de ánimo de los alumnos y puede detectar si tienen problemas</p>

<p>familias y el alumno está ahí como un poco triste enfermo como un poco siempre no vemos este lado psicológico el profesor tiene que ser un poco psicólogo a ver pues que en ese momento ese alumno no participa tanto a lo mejor tendrá un problema de familia siempre pregunto a los alumnos lo noto que conozco a mis alumnos veo así un poco triste me acerco y pregunto qué tal está y él me puede decir pues señora estoy mal y luego lo arreglamos si hay un consejo que dar aprovecho para dar un consejo ((FINAL SEGUNDO VIDEO)) luego si la clase está sucia no podemos trabajar si hay papeles y todo lo feo que se puede ver pido a los alumnos de servicio si hay que lo quiten y si no hay pues que ellos mismo cada uno en su sitio quita lo que molesta a la vista y luego pido la fecha del día en español y y a mí me gusta siempre que lo digan primero oralmente que lo digan oralmente luego lo van a poner la fecha a la pizarra porque los hay que lo dicen oralmente pero no saben cómo escribir la fecha y lo ponemos a la pizarra y y si está correcta pues los demás lo aceptan si no está correcta habrá algunos dedos levantados y luego mandamos a otro alumno para corregir y eso antes de hacer el repaso que es para mí la fase más importante de una clase que no se puede seguir siguiendo el programa porque cada uno tiene que acabar con el programa porque estamos en una clase de examen sin ver si los alumnos han entendido algo o no para mí el repaso es importante para ver si puedo hacer reajustes si si si los alumnos han asimilado mi clase si no han asimilado por ejemplo el punto el apunte gramatical lo vuelvo a explicar vuelvo a explicar otra vez antes de seguir directamente como hacen algunos se seguir con la clase porque estamos corriendo eh? sobre el programa que tenemos que acabar que no tenemos que acabar así sin sin sin darnos cuenta si si el mensaje pasa si los alumnos pueden reproducir lo que hemos dado y después del repaso con los reajustes o no luego empiezo si se trata de una explicación empezamos con la lectura de la parte que vamos a explicar pues los del ministerio nos han dicho que la lectura por los alumnos se hace al finalizar el estudio del texto o sea que si yo misma he previsto una unidad de sentido que tenemos que estudiar son unas seis siete líneas las leo antes los alumnos los alumnos sacan sus textos leo la parte que tenemos que estudiar luego empiezo a hacer preguntas porque aquí la metodología es que que que empezamos por preguntas preguntamos a los alumnos y ellos contestan y de esta manera explicamos el texto </p>	<p>personales.</p> <p>Explica que el profesor debe ser un poco psicólogo para detectar los problemas que llevan a un alumno a no participar en clase, por ejemplo.</p> <p>Después de este momento, pide a los alumnos que limpian el aula si ésta está sucia.</p> <p>A continuación llega la fase de la fecha. Explica que ella prefiere que digan la fecha oralmente y que después la escriban en la pizarra.</p> <p>Luego, comprueban la corrección de la escritura entre los alumnos y si hay que corregir otro alumno lo hace.</p> <p>Después pasan a la fase más importante para la profesora que consiste en el repaso antes de seguir con el programa, si bien argumenta que es obligatorio acabar con el programa si se trata de una clase de <i>terminale</i> con el examen de Bachillerato.</p> <p>Insiste que es una fase muy importante para comprobar la comprensión de la lección y para ver si es necesario volver a explicar aspectos como el apunte gramatical.</p> <p>A continuación, se sigue con la lectura, que ahora realiza la misma profesora, según las instrucciones del Ministerio, que indica que los alumnos hagan la lectura en voz alta después de haber realizado el comentario de texto.</p> <p>Después, se lleva a cabo un intercambio entre la profesora y los</p>
--	---

<p>es mucho más un comentario lineal que a mí no me gusta que a mí no me gusta tanto por aburrir a los alumnos y por frasear el texto porque en vez de tener una explicación y comentario del texto a veces tenemos una paraf- paráfrasis del texto sí</p> <p>29 E muy bien cómo preparas las clases? </p> <p>30 R aquí en casa?</p> <p>31 E sí </p> <p>32 R pues primero me refiero a internet busco informaciones por ejemplo si tengo una una una alguna duda en el texto una cosa que no entiendo de un autor por ejemplo voy a internet busco y y en mi ordenador tengo tengo diccionario voy a este Espasa Calpe para ver palabras difíciles palabras que no entiendo y tengo un montón de libros de diccionarios Real Academia María Moliner y además de eso tengo libros libros de de cultura de cultura cultura que he comprado que me han regalado y utilizo más estos libros en vez de libros tradicionales de español que a veces no tienen la información que buscamos sabes? sí que tienen textos pero para explicarlos mejor hay que mirar por internet siempre por internet por los diccionarios sino no puedes nada recurro mucho a esto a internet a los diccionarios y: y a veces a personas físicas personas físicas es que a mí me gusta mucho compartir con los demás por ejemplo en este momento puedo trabajar con Natacha o preparo un texto luego la llamo y pues le enseño el texto y y ella a lo mejor tiene una información que yo no he visto sabes? antes de dar la clase y compartimos intercambiamos yo lo veo así y ella me contesta que lo ve así y a partir de este momento encontramos un justo medio antes de darlo a los alumnos sí </p> <p>33 E qué problemas has detectado para que los alumnos hablen? que aprendan en general cuáles?</p> <p>34 R lo que he notado es que tienen dificultades dificultades debidas a que para mí al cambio repetitivo de los profesores que que el profesor que ha tenido la clase el año pasado a lo mejor el año que viene no la tiene como cada profesor tiene su metodología su manera de: </p> <p>35 E todos hacéis la misma metodología no?</p> <p>36 R sí hacemos la misma metodología pero los hay que no la respetan que cuando vienen los inspectores siempre</p>	<p>alumnos para explicar el texto, siguiendo la metodología de la cultura académica.</p> <p>Manifiesta que esta forma de hacer no le satisface porque consiste en una paráfrasis del texto.</p> <p>32 R Para la preparación de sus clases recurre con frecuencia a internet. También utiliza los libros como diccionarios, o libros actuales de los que ella dispone y que contrastan con algunos libros obsoletos que se usan en Gabón.</p> <p>Reitera que usa mucho internet para preparar sus clases.</p> <p>También puede solicitar la colaboración de colegas, que pueden hacer ver otros aspectos del texto antes de dar la clase.</p> <p>34 R Señala que los alumnos tienen dificultades en el aprendizaje del español a causa del cambio de profesores que emplean metodologías diferentes.</p> <p>36 R Critica que muchos profesores no</p>
--	--

<p>notamos que hay personas que aún teniendo la metodología aún teniendo la la ficha no lo hacen de esta manera eso hace que pues haya dispas- disparates</p>	<p>respetan las consignas de la administración sobre la metodología del comentario de texto, por lo que hay divergencia entre los profesores.</p>
<p>37 E disparates?</p>	
<p>38 R disparates disparates entre los alumnos de Minerva o los alumnos de Raïssa o los alumnos de de de Herman</p>	
<p>39 E diferencias?</p>	
<p>40 R diferencias y que todas estas diferencias a veces e:: no ayudan tanto a los alumnos a hablar porque para mí yo la propuesta sería como en la primaria el profesor que tiene la <i>quatrième</i> que enseña la <i>quatrième</i> y luego los alumnos van a <i>troisième</i> y éste profesor les siga hasta llegar al bachillerato de esta manera tendremos alumnos ((sopla con la boca)) que a lo mejor podrían hablar pero el cambio que que que se hace pues dificulta un poco la cosa yo lo que he notado es que no pueden hablar no hablan porque no tienen vocabulario suficiente no hablar porque no hablar porque pues no no han tenido la costumbre de hablar con los profesores lo que notamos es que escriben a veces escriben muy bien escriben correctamente respectando las normas gramaticales pero a la hora de decir lo que ha escrito no lo dice no lo dice eso es un poco la dificultad que que he notado por eso yo privilegio documentos que puede llevar a los alumnos ((sopla)) a hablar en vez de escribir escribir </p>	<p>40 R Esto constituye una de las dificultades con la que se topan los alumnos.</p> <p>Propone que los alumnos sigan con el mismo profesor de español hasta el final de la enseñanza secundaria.</p> <p>Señala que otro de los problemas de los alumnos es que no tienen bastante vocabulario porque no están acostumbrados a hablar.</p> <p>Señala que a veces los alumnos pueden escribir correctamente, pero no saben expresarse oralmente. Esa es otra de las razones por las que prefiere emplear documentos que hagan hablar a los alumnos, más que escribir.</p>
<p>41 E a qué formas lingüísticas dedicas más atención?</p>	
<p>42 R me puedes citar una forma lingüística? para que vea</p>	
<p>43 E sí qué parte lingüística de léxico de gramática</p>	
<p>44 R de vocabulario las palabras difíciles mhm que que por ejemplo digo pues os vayáis a casa que leáis el texto y sacad palabras difíciles y de estas palabras podéis buscar si se trata de un verbo buscar un verbo similar que explica la misma cosa para que ellos ellos mismos buscan por ejemplo si digo preguntar cuál es el sinónimo de este verbo? los alumnos lo pueden buscar por por los diccionarios así trabajo de sinónimos trabajo de contrario el contrario de las palabras o o qué más? el verbo similar a tal otro el sinónimo similar de tal verbo lo podemos remplazar por tal otro y de esta manera cuando vienen los alumnos la próxima vez ya tienen en vez de tener una palabra que han visto en el texto ya tienen dos palabras y que</p>	<p>44 R Manifiesta que da prioridad al vocabulario.</p> <p>Para la explicación del vocabulario intenta no recurrir a la traducción. Fomenta que los alumnos busquen el significado o bien sinónimos o antónimos de las palabras en el diccionario.</p> <p>Después, los alumnos pueden formular frases con tales palabras.</p>

<p>lo intenten explicar formular una frase con una palabra que han encontrado por ejemplo un sinónimo de preguntar sería hacer preguntas expresión idiomática preguntar y el contrario de preguntar será contestar o responder pero que el alumno sea capaz de formar una frase con responder una frase que respete la norma lexical o de una frase normal sujeto verbo complemento pero teniendo el verbo responder para que algún día hablando pueda utilizar la palabra sin sin vacilar sabes? si</p>	<p>Las frases deben respetar las reglas, así los alumnos podrán volver a emplear tales frases sin dudas en un contexto comunicativo.</p>
<p>45 E cómo utilizas la traducción en clase? te parece útil?</p>	
<p>46 R pues como es una prueba que viene en el bachillerato sí claro que es útil pero no la traducción de todo el texto no la traducción viene en la prueba del bachillerato viene al final hay una parte <i>version</i> y hay una parte tema la parte <i>version</i> es la traducción del francés al español y la parte tema es del español a:: e:: del español al no del francés al español la otra del español al francés </p>	<p>46 R Señala que realiza traducciones en clase para prepararse a la prueba de bachillerato que contiene un ejercicio de traducción directa y otro de inversa al final.</p>
<p>47 E <i>thème</i> es traducción inversa</p>	
<p>48 R sí traducción inversa podemos sacar una línea del texto que que que llama la atención y que podemos pedir a los alumnos que traducir la frase en francés y buscar otra frase relacionada con el tema del texto y que los alumnos intenten traducir en español sí pero para mí no es tan tan importante hacer clase de traducción </p>	<p>48 R Explica que pueden pedir la traducción de una frase del texto, aunque reconoce que no le gusta este tipo de ejercicios.</p>
<p>49 E mhm y qué opinas de la participación oral? es muy importante o ha encontrado alumnos que no participan en clase pero que aprenden español? crees que es imprescindible para aprender?</p>	
<p>50 R para mí es imprescindible porque de esta manera se nota si has aprendido o no porque si no participas es como si:: como si no aprendiera sabes? sí una clase donde se ha dado una buena lección una buena lección una buena clase cuando haces el repaso ves como los alumnos reaccionan pero si no reaccionan es que hay problema hay un problema yo tuve las clases de <i>terminale A</i> el año pasado que para mí al principio eran muy:: ((sopla)) yo tenía dificultades para participar ellos no participaban que me han contado muchas cosas como que el colega ((FIN TERCER VIDEO)) no les hacía participar pero es mentira la mentira de los alumnos buscan</p>	<p>50 R Destaca la importancia de la participación de los alumnos, sobre todo para comprobar la comprensión de los alumnos y también que la lección era buena. Eso que permite también el repaso.</p> <p>Confiesa las dificultades que tuvo con los alumnos de la clase de práctica porque no participaban mucho.</p>
<p>51 E sí para justificarse</p>	

<p>52 R para justificarse pero era una clase muy mala que la gente que venía de por todos los sitios y que se han encontrado desgraciadamente en esta clase y luego cuando venían a veces pasaban treinta minutos de repaso que no es normal que no es normal treinta minutos de repaso? porque no podían ni formar una frase correcta en <i>terminale</i> en español y en este tipo de clase no puedes avanzar hay que volver en lo más sencillo volver en las clases de <i>quatrième</i> <i>troisième</i> para tener algo al final del año pero como tenía el programa y yo estaba de cur- estaba de cursilla </p>	<p>52 R Se lamenta de que era un grupo muy malo, de la que se quejaban otros profesores. Explica que pasaba mucho tiempo haciendo el repaso porque los alumnos no podían ni siquiera formar frases. Señala que con estas clases es necesario a retomar las bases de la lengua que se hacen en los primeros años de español, pero que no era posible para ella porque estaba haciendo sus prácticas y debía seguir un programa.</p>
<p>53 E de prácticas?</p> <p>54 R sí de prácticas no podía cambiar mucha cosa sino que seguir con el programa aunque no no era una clase que participaba mucho </p>	<p>54 R Repite que era un grupo poco participativo.</p>
<p>55 E cómo es el sistema de evaluación aquí en Gabón?</p> <p>56 R pues ((suspira)) el sistema de evaluación se evalúa lo que escribe el alumno la nota de la tarea es sobre 20 y la nota de la interrogación que sea oral o escrita es sobre 10 pero se tiene que evaluar lo que lo que han aprendido los alumnos lo que pasa a veces es que los otros docentes buscan evaluaciones que no tienen nada que ver con lo que hemos enseñado a los alumnos y ese el problema porque no podíamos no podemos saber si los alumnos evolucionan o no evolucionan a veces somos nosotros mismos culpables de que los alumnos no aprendan bien porque lo que pasa es que tenemos la presión a un momento al final del trimestre tenemos la presión de la administración que pide notas y un docente para tener notas qué hace? viene y improvisa una evaluación a veces que no tiene nada que ver con lo que ha enseñado qué te esperas? a malas notas y luego ponemos esta nota simplemente porque la administración nos pide notas tenemos que evaluar lo que hemos enseñado para ver si el mensaje ha funcionado o no si evaluamos a los alumnos en la base de lo que no hemos enseñado eso es una una: una pérdida de tiempo es una mala cosa no es enseñar no es evaluar </p>	<p>56 R Con un suspiro inicia su intervención sobre la evaluación de la lengua española en sistema reglado gabonés. Indica que se evalúa la parte escrita con un examen puntuado sobre veinte. También existe un control con una nota sobre diez.</p>
<p>57 E tú no estás contenta de esta manera?:</p> <p>58 R no no estoy contenta de esta manera yo insisto tenemos que evaluar lo que enseñamos </p>	<p>La docente critica que muchos profesores no evalúan de forma coherente con lo que han estudiado en clase.</p>
<p>59 E y cómo lo harías? cómo hay que hacerlo? cómo lo haces para evaluar?</p>	<p>Reitera que muchos profesores improvisan los exámenes al final del trimestre.</p>
	<p>58 R Manifiesta su visión negativa sobre tal fenómeno.</p>

<p>60 R pues yo para evaluar yo tengo mi cuaderno de texto veo lo que he enseñado a mis alumnos en un mes antes de preparar la tarea veo lo que he enseñado y sobre la base de lo que he enseñado pues busco un documento con el cual haré preguntas que tienen la forma de lo que he enseñado para que no se pierdan los alumnos pero tengo que para una tarea a mí necesito un mes antes de hacer una tarea pero las interrogaciones orales sí por ejemplo de de si me doy cuenta de que el repaso que los alumnos no estudian lo que lo que hacemos puedo preguntar igual por que una cosa que hemos hecho de manera oral y la persona que lo puede decir bien pues pongo una nota la nota que merece el que no lo dice bien </p>	<p>Insiste de nuevo en tal problema.</p> <p>La profesora manifiesta que ella registra lo que hace en un cuaderno para después preparar el examen, que consiste en un texto relacionado con lo que han visto en clase.</p>
<p>61 E y esa nota la incluye en la: evaluación?</p>	<p>62 R Repite que la evaluación puede ser oral o escrita.</p>
<p>62 R que es una evaluación! evaluación puede ser oral o escrita </p>	
<p>63 E vale y qué quieras decir que tardas un mes para la tarea escrita?</p>	
<p>64 R sí porque porque porque ya: dentro de un mes podemos hacer (las interrogaciones) y espero un mes para ver algo más algo de nuevo antes de tener por ejemplo la misma cosa que hemos tenido en la interrogación oral o escrita espero un mes el tiempo de ver alguna cosa nueva que puedo incluir en la tarea</p>	<p>64 R Explica que necesita al menos un mes para avanzar en los contenidos y tener suficiente materia para hacer un examen.</p>
<p>65 E y en los exámenes escritos hay comentario de textos? hay también preguntas de gramática? qué tipo de preguntas?</p>	
<p>66 R sí sí que los hemos incluido tenemos un texto la evaluación en las clases de secundaria de tareas son tareas de tipo bachillerato como viene en el bachillerato hay un texto hay preguntas de comprensión hay preguntas de expresión personal relacionado con el texto y hay pregunta de capacidad lingüística hay gramática y hay de todo</p>	<p>66 R Indica que los exámenes en el segundo ciclo de secundaria incluyen un comentario de texto, preguntas de comprensión, expresión personal, y ejercicios de elementos gramaticales del texto, de forma similar a las pruebas de bachillerato.</p>
<p>67 E qué te parece esta manera de evaluar a los: alumnos? crees que se evalúa el nivel de lengua que tienen? </p>	
<p>68 R no no ahí se evalúa para la para hacer un examen para mí no se evalúa el nivel de lengua sí sí si se quiere evaluar el nivel de lengua se tiene que cambiar la forma de evaluar pero como tenemos un programa ((risas)) que seguir pues pues qué no apuntas nada?!</p>	<p>68 R Reconoce que se trata de un tipo de examen para prepararse al examen final y que no evalúa el dominio de la lengua, para lo que debería cambiarse de prueba.</p>
<p>69 E sí sí está muy bien muy interesante el papel del</p>	

<p>profesor aparte de la función que tienen los profesores de educar estamos en la educación secundaria qué funciones tiene el profesor? cuál es el papel?</p> <p>70 R el papel del profesor no se limita a la educación</p> <p>71 E cuál es?</p> <p>72 R el docente tiene para mí tres papeles pues fundamentales según lo que hemos estudiado en la escuela el primer papel no es educar educ- la educación la debe hacer los padres el docente que viene sí educa pero la primera misión del (educante) es transmitir transmitir luego instruir instruir sobre la base de los conocimientos científicos que ha tenido el docente yo soy profesora de español tengo que enseñar la cultura española porque yo la conozco más o menos la instrucción y luego la educación porque no podemos venir en una clase donde los alumnos se insultan y llegar solamente a transmitir la transmisión no puede pasar si: estamos en un sitio (malsano) en un sitio: así que los tres papeles fundamentales del docente son éstos la la transmisión la instrucción y: la educación pero por podemos añadir que el docente es un todo porque a veces a pesar de los tres papeles que hemos citado a veces tomo a veces tenemos el papel del psicólogo porque ten- como lo decía antes que tenemos que mirar que un alumno funciona está bien o no está bien porque este alumno por ejemplo que ha tenido un problema familiar o que ha sido violado eso es muy fuerte o que que sufre de la separación de sus padres a veces eso puede tener un impacto negativo en su en su sistema de aprendizaje en su aprendizaje así que el docente no viene directamente para decir pues yo he enseñado tal cosa o tal cosa porque tú atraviesas esta situación me da igual no! a veces somos psicólogos a veces somos médicos sí porque si está enfermo un alumnos tú no puedes seguir con tu clase tienes que ayudarle a ir un médico o ir en tal sitio es que tenemos muchos papeles que jugamos a veces sin darnos cuenta somos e: somos dramaturgos a veces porque si ves la clase no te funciona de tal manera tienes que buscar estrategias para así hacer pasar el mensaje para que tus alumnos se sientan bien así que tenemos muchos papeles de lo que he citado que son cinco o seis </p> <p>73 E muy bien sobre el el alumnos cuál son para ti las características de un buen alumno de español? un buen alumno</p>	<p>72 R Afirma que el docente desempeña tres papeles fundamentales (educar, transmitir e instruir), como lo ha estudiado en su formación como profesora.</p> <p>No obstante, declara que el papel educativo es un deber de los padres y no de los profesores. El papel principal del docente es transmitir y luego instruir los conocimientos científicos. En el caso de la lengua española, manifiesta que tiene que enseñar la cultura española que ella conoce. A continuación reconoce que también tiene un papel educativo al deber mantener la disciplina en clase para poder transmitir los conocimientos.</p> <p>Después manifiesta que el profesor es el conjunto de muchos papeles y se refiere al rol de psicólogo.</p> <p>Manifiesta que el profesor debe detectar si hay algo que no funciona, por ejemplo si un alumno tiene problemas familiares, como el abuso de los padres o la separación de los cónyuges, que puede afectar al trabajo del alumno.</p> <p>Reitera que el docente desempeña muchos papeles, a veces de forma inconsciente. Se refiere al papel de « dramaturgo », que entiende como la capacidad de encontrar estrategias para transmitir los conocimientos a los alumnos.</p>
--	---

<p>74 R ((exclama con un sonido)) pues un buen alumno de español para mí es el que el que puede tener una conversación de cinco minutos con su colega en español sí es un alumno que: que que que no aburre cual fuera la: cual sea cual fuera? cómo se dice? </p>	<p>74 R Opina que el buen alumno es el que puede mantener una conversación de cinco minutos con un compañero.</p> <p>Añade que también el que se muestra motivado.</p>
<p>75 E (cualquier que sea)</p>	
<p>76 R (cualsea) el que sea el método o la manera cómo enseña el profesor un buen alumno tiene que ser que ser distinto darte que se adapte a todo tipo de metodología que que que que emprende su profesor un buen alumno en español es el que puede ser capaz en un momento dado de ayudar al más al alumno menos fuerte en español menos fuerte que que que sea sociable que puede ayudar en un momento que no se ponga así como: levantar la cabeza yo soy el mejor pero el mejor es el que ayuda a tus compañeros a que sean también como él para mí es un buen alumno y un alumno disciplinado mm? disciplinado en todos los sentidos disciplinado en su cuaderno se puede ver que este alumno pues escribe muy bien lo que ve en la pizarra que su cuaderno no está sucio que que que qu tiene sus ejercicios hechos que tiene todos sus textos pegados eso es un buen alumno de lengua el que participa el que te da ganas de dar más informaciones un buen alumno en lengua para mí no es el que asiste el que viene así y que te mira hasta el final de la clase sin hacer preguntas para mí un buen alumno debe ser capaz también de preguntar es español lo que no entiende para que el profesor le: le de la explicación que necesita porque hay alumnos pues que no preguntan nunca que piensan que el profesor viene para dar todo esto como un un <i>savant</i> como se dice en francés que tiene que saberlo todo no! el profesor es un ser humano que se puede equivocar un alumno bueno en español el que es capaz de decir a su profesor señora por favor has olvidado una una coma o has olvidado tal palabra que debería figurar en la pizarra eso para mí es un buen alumno que sea capaz de de intercambiar con una persona extranjera que sea capaz de socializarse ((FINAL CUARTO VIDEO))</p>	<p>76 R El buen alumno, según la informante, está motivado sin importar la manera en que enseña el profesor y se adapta a la metodología.</p> <p>Asimismo puede ayudar a un compañero que tiene dificultades sin vanagloriarse de ello.</p> <p>Un buen estudiante es también disciplinado.</p> <p>Completa su cuaderno y hace los ejercicios.</p> <p>Es también participativo y motiva al profesor a dar más informaciones.</p> <p>Para la profesora, el buen aprendiz asiste asiduamente a clase y se comporta correctamente.</p> <p>El buen alumno debe también ser capaz de hacer preguntas en clase y no tiene una actitud pasiva de recibir los conocimientos del profesor, como receptarlo de todos los saberes. Añade que el profesor puede cometer errores y por eso el buen alumno es capaz de detectarlos. Declara también que es capaz de relacionarse con un extranjero.</p>
<p>77 E estábamos hablando de la relación que tienes con tus alumnos decías que hay alumnos con los que sí que con los que no están tan motivados estableces como una barrera </p>	
<p>78 R pero a mí no me gustaría tener esta posición yo le llamo a este método tradicional método tradicional porque</p>	

<p>antes a mí me ocurrió que no podía ni hablar porque veía al profesor como al maestro como el jefe como tal no no no yo no quiero desarrollar este tipo de relación que he tenido yo con mis docentes con mis alumnos a mí me gustaría tener una relación más abierta es que el alumno sea libre libre de de de hacer preguntas libre de poder contestar a una respuesta pero que no sea de forma desordenada que él que ellos se den cuenta de que estamos en una clase y que en una clase hay normas que respetar sabes? que no tenemos que exagerar tampoco aunque la relación es una relación de amistad mucho más de madre yo soy mucho más de madre con los alumnos porque siempre quiero saber qué le pasa a un alumno y los alumnos me van a mí más como una madre que una profesora pero al principio para establecer mi disciplina tal y cual tengo que ser un poco dura con ellos mostrarles que esto no puede funcionar que si mezclamos la indisciplina desorden no podemos alcanzar los objetivos que tenemos de aprendizaje de esta lengua tenemos que seguir tenemos que estar tranquilos para llegar a terminar el programa salir de ahí con un: con con algo que te ayude hoy en clase o en el examen o cuando te vayas fuera de Gabón por ejemplo es eso a mí las relaciones más de intercambio de e: diferente de lo que yo he tenido sí por eso yo no hablaba en clase el profesor era para mí el maestro de los maestros tenía en un sitio ahí ((levanta los brazos hacia arriba)) y nosotros abajo y no podía levantar el dedo por miedo no no no yo doy la posibilidad a mis alumnos de de hacerme cualquier pregunta que sea pero de manera disciplinada sí sí </p>	<p>78 R Asegura que no le gusta establecer una relación de distancia con los alumnos, lo que denomina “método tradicional”, que ella misma vivió como alumna.</p> <p>Expresa que prefiere establecer una relación más abierta con sus alumnos a fin de que se sientan libres para preguntar, aunque siempre de una forma ordenada.</p> <p>Manifiesta que es necesario respetar unas normas en clase.</p> <p>Aún así ella establece una relación de amistad o maternal con los alumnos.</p> <p>Para evitar el desorden dice ser dura al principio a fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje.</p> <p>Repite que esta relación de intercambio no la estableció con sus propios profesores. Como alumna no participaba en clase por miedo al profesor, considerado el gran maestro.</p> <p>Insiste en que ella da la posibilidad de expresarse a los alumnos pero de manera disciplinada.</p>
<p>79 E vale e:: has visto en algunos sitios o algunos profesores que hacen actividades de grupo o entre dos alumnos que hablan entre ellos hablar con un compañero</p>	
<p>80 R solo en caso de diálogos </p>	
<p>81 E eso te parece interesante o piensas que puede hacer inducir a errores los alumnos pueden vayan repitiendo los errores</p>	
<p>82 R que no no no no se puede repetir los errores yo decía al principio que a mí me gusta trabajar así con los alumnos de: de <i>quatrième</i> de bajos niveles digo yo porque no sé cómo equivale cómo es la equivalencia de primero de ESO luego me lo vas a explicar</p>	<p>82 R Señala que no se debe aceptar que los alumnos cometan errores en la recitación de diálogos entre alumnos. El trabajo con diálogos se realiza en los niveles iniciales. Admite que no conoce las equivalencias entre los niveles de la educación secundaria entre Gabón y</p>
<p>83 E sí</p>	
<p>84 R que lo sepa ya para siempre es que los alumnos de</p>	

<p><i>quatrième</i> y de <i>troisième</i> son niveles básicos mh? los niveles iniciales del aprendizaje de la lengua con ellos a mí me gusta trabajar diálogos que sobre la base de un diálogo que está en el texto luego les mando en casa a que busque las informaciones como si fuera como si fuera su propia información</p>	<p>España.</p> <p>Repite que le gusta trabajar con diálogos en los niveles principiantes. Estudian diálogos y luego en casa los alumnos redactan un diálogo con informaciones personales.</p>
<p>85 E tienen que seguir el modelo</p>	
<p>86 R sí que vengan a repetir para iniciar luego cuando llegamos a la clase de <i>troisième</i> yo les digo pues vete a a escribir tus palabras con tal tema y luego tu amigo y tú a exponernos sobre tal o tal tema </p>	<p>86 R En el segundo año de español, solicita a los alumnos que escriban sus propias opiniones que luego exponen, no deja claro si delante de toda la clase.</p>
<p>87 E pero lo exponen todos delante de la clase o como lo hacen?</p>	
<p>88 R sí pero vienen parece más a un recital pero que no es un recital porque es algo que ellos mismos han escrito en <i>quatrième</i> hacen como una recitación </p>	<p>88 R Afirma que se trata de una recitación de lo que han escrito en casa.</p>
<p>89 E lo memorizan?</p>	
<p>90 R vienen cómo te llamas? </p>	
<p>91 E (siguen modelos)?</p>	
<p>92 R modelos sí sí como se trata de la primera clase de presentación ellos se van a casa se ponen en dos y se preguntan hasta dónde vives? cómo se llama tu madre? hasta nivel ya hemos visto cómo se hace la frase interrogativa la frase afirmativa y tal y los alumnos van y dan las informaciones que son suyas que lo estudien o no saben si me pregunta tú e e e dónde vives? e:: de dónde eres? el otro soy de Gabón pero cuál es tu provincia eso no se necesita recitar yo vengo de Koulamoutu y tú? yo vengo del sur de Gabón de esta manera aprenden a dialogar y luego en <i>quatrième</i> y luego en <i>troisième</i> no hacemos este tipo de recital en <i>troisième</i> van ellos mismos a redactar un diálogo sobre tal y tal tema y vienen a clase y lo hacen delante de los demás para matar también el miedo pero los errores no se pueden incluir porque el profesor es un guía el profesor es el que guía el que corrige si hay algo que se pronuncia mal pero el profesor tiene que decir que eso no se pronuncia así y se pronuncia de tal manera y corregir al alumno para que luego lo pronuncie bien eso es lo que hago pero no hace falta estudiar diálogos con alumnos de <i>terminale</i> por lo que decía </p>	<p>92 R Aclara que son diálogos con informaciones personales que ellos preparan en casa.</p> <p>Insiste en que el diálogo es preparado por los mismos alumnos, en el segundo año de español ; y que lo recitan delante de toda la clase.</p> <p>De esta forma pierden el miedo a expresarse.</p> <p>No obstante, hace hincapié en la necesidad de evitar los errores, que el profesor corrige como un guía.</p> <p>Este tipo de ejercicios no se realizan con los alumnos del último año de secundaria.</p>
<p>93 E por qué no lo haces en <i>terminale</i>?</p>	

<p>94 R porque los documentos que tengo no me permiten hacerlo</p>	
<p>95 E pero por ejemplo e: que ellos den su opinión pero no delante de toda la clase sino a un compañero entiendes lo que quiero decir? por ejemplo en cualquier clase habláis sobre el medioambiente qué haces tú para conservar el medioambiente? que no respondan delante de la clase sino que lo hagan en grupos de dos y todos simultáneamente están hablando unos con otros</p>	<p>94 R Justifica que no realiza este tipo de actividades a causa del programa que debe seguir.</p>
<p>96 R sí </p>	
<p>97 E en lugar de hacerlo una sola persona delante de la clase </p>	
<p>98 R no es una sola persona que no se puede porque cuando estudiamos textos tenemos una parte que se llama expresión personal y la expresión personal no se dirige solamente a un solo alumno que aunque tengamos dos horas de clase en dos horas de clase se puede tener el punto de vista de diez o quince alumnos pero no todos porque son clases numerosas no podemos interrogar a noventa y un persona interrogamos a diez o cuatro alumnos y los hay que están en contra de eso que reaccionan para decir señora yo no estoy de acuerdo es lo que yo intento hacer para (animar) a la gente a hablar yo siempre digo lo que dice Minerva vosotros estáis de acuerdo con lo que dice Minerva hay otro que levanta el dedo y da su punto de vista que señora que no estoy de acuerdo con su manera de conservar la naturaleza o de tratar la naturaleza a mi parecer tengo que hacer tal cosa y luego reacciona otra persona </p>	<p>98 R La colaboradora expresa que no es posible tener el punto de vista de todos los alumnos en una sola sesión por falta de tiempo.</p>
<p>99 E pero por ejemplo hacen un ejercicio que dan su punto de vista entre dos con el que te sientas al lado cuál es tu opinión sobre este tema? y el profesor circula para:</p>	<p>Anima a los alumnos den sus opiniones y que otros reaccionen con sus puntos de vista.</p>
<p>100 R pero en dos no en dos no puede ser me repito que son clases de noventa alumnos si ponemos dos en dos no tenemos tiempo para vigilar hasta el último grupo </p>	<p>100 R Manifiesta que la interacción entre pares no es posible porque el profesor no puede controlar a todos los grupos.</p>
<p>101 E aunque no vigiles </p>	
<p>102 R ponemos cuatro grupos de cuatro de cinco a lo mejor sí el profesor tiene el tiempo de vigilar tiempo de corregir su punto de vista y el tiempo de hacer la la vuelta a toda la clase </p>	<p>102 R Admite, sin embargo, la posibilidad de hacer grupos de cuatro o cinco, a condición de que el profesor pueda circular por toda la clase.</p>
<p>103 E y suponemos que tú no vigilas </p>	
<p>104 R eso no está bien porque como lo sabría yo cómo el profesor se va a dar cuenta de lo que dice el alumno lo</p>	<p>104 R Resume que no es posible</p>

<p>dice correctamente? </p> <p>105 E pero si tienen un modelo?</p> <p>106 R un modelo de qué?</p> <p>107 E un modelo para expresarse</p> <p>108 R cómo qué? no puede tener un modelo para expresarse cada alumno tiene siempre su punto de vista</p> <p>109 E pero podemos mm: digamos tolerar que hagan errores pero priorizamos el hecho de hablar aunque hagan errores</p> <p>110 R no pasa nada no pasa nada eso es lo que fundamenta lo que fundamenta el Marco común hoy no? el hecho de dar la posibilidad a los alumnos de hablar aunque lo lo lo dicen con errores pero esta forma de hacer también es un poco peligrosa para mí</p> <p>111 E sí cuáles son los peligros para ti? </p> <p>112 R sí pero los peligros son que sí el alumno puede hablar se puede desprender en cualquier sitio que sea pero hablar con errores con faltas o hablar a veces con mala entonación o pronunciar palabras que que que significan otra cosa en español sabes? cuando se enseña una lengua no solo la oralidad vale también vale la manera cómo eh! la persona se expresa se tiene que expresar no correctamente como si fuera un nativo pero e e e evitando e e e por lo más errores sabes? porque la dificultad es esa si yo doy un modelo los alumnos se ponen en grupo hablan y el profesor no hace falta que el profesor vigile necesitamos que el alumno hable pero eso es un error grave eso es un error grave cómo habla el alumno? cómo habla el alumno? habla bien? que estamos haciendo hoy para que un alumno aprenda una lengua nueva? lo que priorizamos es la oralidad? si es eso el caso entonces va a desaparecer la lingüística va a desaparecer la lengua porque la lengua es tanto escrita como oral a mi parecer eh! que pueda (hablar) bueno yo yo e:: por ejemplo un alumno dice yo soy mal no sé soy mal quiere comer sí! yo entiendo el mensaje pero la manera</p> <p>113 E no significa que la lingüística desaparezca </p> <p>114 R pero enseñando a los alumnos con errores sí porque enseñamos una lengua extranjera con normalidad o la enseñamos solo para la oralidad aunque sea mal escrita</p>	<p>tolerar los errores que hacen los alumnos cuando hablan entre ellos.</p> <p>108 R No admite la posibilidad de que los alumnos tengan un modelo para expresarse porque no es posible prever lo que quieren decir los alumnos.</p> <p>110 R Entiende la aclaración de la investigadora y reconoce que dar prioridad al hecho de hablar ante los errores es lo que fundamenta el MCRE.</p> <p>112 R No obstante, manifiesta sus reservas ante ese enfoque, porque si los errores se permiten no se enseña correctamente la lengua, y hay que velar también por la corrección.</p> <p>Es importante que el aprendiz evite los errores.</p> <p>Reitera que hacer errores es grave.</p> <p>Sostiene que si solo se enseña a hablar, la lingüística desaparecería.</p> <p>Argumenta que la lengua es tanto oral como escrita.</p> <p>Reconoce que nos podemos comunicar con errores, pero insiste en que la corrección es muy importante.</p> <p>114 R Reitera su visión negativa del error y la necesidad de insistir en la</p>
---	--

<p>o mal dicha ((FINAL QUINTO VIDEO)</p> <p>115 E sobre tu manera de enseñar siempre has enseñado de la misma manera? o ha evolucionado a lo largo del tiempo? y crees que hay formas más eficaces que otras de enseñar? qué opinas?</p> <p>116 R pues lo que opino es que sí que que:: que mi manera de enseñar aunque no ha venido un inspector para verme ha cambiado mucho antes pues enseñaba: para enseñar enseñar para enseñar es que tengo un programa y lo sigo a lo tonto y a lo loco y y enseño y nunca había abordado yo el tema de la interculturalidad por ejemplo con los alumnos que nunca había oído hablar antes pero con la vuelta a la ENS pues que he aprendido muchas cosas de la interculturalidad y en este momento que me gustaría a mí es aplicar elementos con mis alumnos para ver lo que me va a dar y claro que la manera de enseñar cambia también porque si nos quedamos con los mismos métodos e: e: no evolucionamos tanto al volver a la ENS la segunda vez he visto unas algunas diferencias que hacía antes que no puedo hacer ahora de cosas que no funcionaban antes y por qué no funcionaban en este momento intento arreglar lo que no he podido hacer antes sabes? lo que no he podido hacer antes sí por ejemplo antes estudiaba solamente los textos y los textos sin añadir el elemento visual por ejemplo una película que es una película que hemos visto en Leon Mba y a mí me gusta ahora enseñar con con mostradores con algo que justifica lo que estoy enseñando por ejemplo si: en un texto que he estudiado que se titula el negro y ahí se trata del entorno escolar los alumnos los estudiantes están en un comedor en este caso de racismo que pasa en un comedor en Alemania</p> <p>117 E sí conozco el texto</p> <p>118 R yo tengo que explicar lo que es un comedor los elementos que se ven en un comedor puedo llevar una bandeja en clase para que los alumnos lo vean puedo enseñar los e:: cómo se dice? eso de <i>fourchette</i> el conjunto </p> <p>119 E los cubiertos </p> <p>120 R los cubiertos a los alumnos vengo con una cosa para mostrar a los alumnos esto son los cubiertos que se compone del cuchillo de de de de tenedor a mí me gusta enseñar con cosas así para animar más la clase </p>	<p>corrección.</p> <p>116 R Reconoce que su manera de enseñar ha evolucionado.</p> <p>Anteriormente enseñaba siguiendo el programa sin reflexionar.</p> <p>Antes de su formación en la ENS no conocía tampoco el enfoque de la interculturalidad.</p> <p>A partir de ahora le gustaría aplicar lo que ha aprendido en esta formación.</p> <p>Asegura que la manera de enseñar va cambiando y que es importante no persistir en una única metodología, sino que hay que evolucionar.</p> <p>Con la formación recibida, ahora puede detectar errores o carencias en su labor docente y así puede intentar mejorar.</p> <p>Por ejemplo antes no usaba documentos audiovisuales y ahora sí.</p> <p>Manifiesta que en la actualidad prefiere trabajar con "mostradores".</p> <p>Intenta ilustrar su nueva forma de enseñar, de tipo más práctica y conectada con la realidad.</p> <p>118 R Si en un texto aparece por ejemplo un tenedor, la profesora lleva un tenedor a clase.</p> <p>120 R Esta forma resulta más motivadora para los estudiantes y les</p>
---	---

<p>y de esta manera los alumnos participan contribuyen mucho aunque lo dicen en francés m? por ejemplo la bandeja es el <i>plateau</i> luego luego tienen que expresarse con el colega para expresarse cómo se dice en español por ejemplo el <i>plateau</i> y habrá forzosamente un alumno que tiene la palabra en español en vez de yo venir cada vez a dar como hacía antes el vocabulario lo pongo en la pizarra los alumnos lo van a estudiar sin investigar sin buscar no esta vez no lo estoy cambiando es que el colega que puede (XXX) y lo apuntamos y apunto en la pizarra lo bueno que dan los alumnos mientras que antes yo apuntaba lo que he preparado yo como clase y me ponía fijada a lo que he preparado aunque los alumnos a veces me daban buenas respuestas yo quería solamente poner lo que he preparado pero esta vez no lo he cambiado porque las metodologías de enseñanza cambian porque e e e el tiempo también pasa y hay cosas que por experiencia cambiamos o que por experiencia adquirimos y para mí esta vez ha sido la mejor porque he adquirido muchas cosas que que no tenía antes así que los métodos o la manera de enseñar difiere de una persona a otra de un (método) a otra era esta la pregunta no?</p>	<p>hace participar.</p> <p>Les anima a encontrar más vocabulario a ellos mismos, en lugar de escribirlo en la pizarra, que era lo que hacía anteriormente.</p> <p>Reitera en que antes preparaba el vocabulario que quería trabajar y se aferraba a ello, mientras que ahora acepta palabras que proponen los alumnos.</p> <p>Reconoce que las metodologías cambian y evolucionan.</p> <p>Añade que la experiencia también hace cambiar la forma de enseñar.</p>
<p>121 E sí y te sientes libre para cambiar e:</p>	
<p>122 R sí</p>	
<p>123 E las formas de dar las clases?</p>	
<p>124 R sí sí sí en este momento nadie me va a decir que lo cambie sino tengo pruebas suficientes para justificarme</p>	<p>124 R Asegura que ahora tiene suficientes argumentos para justificar sus elecciones en clase.</p>
<p>125 E pero antes hablabas mucho del programa el programa el programa IPN Ministerio</p>	
<p>126 R IPN Ministerios con los textos que a veces nos imponían pero yo mis textos los saco (por donde) quiera por internet como lo decía antes que no estoy fijada el Ministerio nos da:: ahora nos ha dado una lista de temas que tenemos que ver el primer el segundo en el tercer trimestre </p>	<p>126 R Explica que ahora puede extraer textos de su elección en internet a partir de la lista de temas propuesta por el Ministerio.</p>
<p>127 E pero te sientes libres de hacer el texto que quieras?</p>	
<p>128 R de buscar yo un texto que responda a tal tema o tal otro no me veo obligada a coger los textos que que proponen los el Ministerio o tal porque ()a tal tema a mí lo más importante es que el texto que elijo yo sea se encuentra en los temas que nos da el Ministerio </p>	<p>128 R Insiste en que los textos que selecciona deben ceñirse a esta lista de temas, pero no se siente obligada a usar los textos propuestos por la</p>

<p>129 E y sobre la metodología que decías que os impone el Ministerio</p> <p>130 R sí del estudio del texto</p> <p>131 E exacto de análisis del comentario de texto te sientes libre de cambiar eso? </p> <p>132 R bueno ((sopla)) libre de tanto cambiar yo no lo puedo cambiar sola no lo puedo cambiar en mi clase sí lo puedo cambiar pero el cambio no es un cambio: determinante sabes? porque </p> <p>133 E que quieres decir?</p> <p>134 R pues el cambio no será como yo lo quiero yo porque aunque yo lo cambio a mí mis alumnos tendrán el otro profesor de lengua que vendrá el año próximo y que les va a dar lo que nos impone el Ministerio y no será el cambio porque para que haya cambio nosotros los profesores nos deberíamos (ver) y decir que decidir que lo cambiemos y de esta manera si los resultados de nuestro cambio son favorables imponerlo a: a los a los colegas pero si yo soy el único profesor que quiero cambiar y los demás no cambian a qué va a servir? </p> <p>135 E para que tú te sientas a gusto con esta metodología</p> <p>136 R pues yo me siento a gusto porque yo aprendí en la universidad de Salamanca el método de comentario que es diferente al que hacemos aquí y yo yo hago lo que a mí me gusta hacer con los alumnos donde los alumnos están más participativos aplico esta metodología la metodología que hace que el alumno sea así sin hablar no es una buena metodología para mí pues como tenemos el Bachillerato y que a veces aquí formamos los alumnos para fines de exámenes pues e hacemos como ellos lo quieren para los exámenes </p> <p>137 E y crees que el comentario de texto que se hace aquí en Gabón está adaptado? está adaptado al contexto gabonés?</p> <p>138 R no sé porque no nunca he hecho un comentario de texto en España no sé si a lo mejor será algo parecido a Gabón </p> <p>139 E y cuáles son las adaptaciones que se han hecho últimamente en Gabón? de cambios de metodología se han hecho algunas adaptaciones?</p> <p>140 R sí se han hecho algunas pues se han añadido al</p>	<p>Administración.</p> <p>132 R En cambio, opina que la metodología empleada, que más arriba ha declarado aburrida, no la puede cambiar ella sola.</p> <p>134 R Piensa que aunque ella cambie la forma de enseñar los alumnos tendrán un profesor que al año siguiente seguirá la metodología preponderante en Gabón. Todos los profesores deberían ponerse de acuerdo en cambiar. Insiste en que el cambio debe ser del conjunto de profesores.</p> <p>136 R Declara que se siente a gusto con la metodología del comentario de texto. Explica que sigue la metodología del comentario que aprendió en Salamanca, que es diferente de la aplicada en Gabón y que hace participar más a los alumnos. Subraya que las metodologías que no fomentan la participación no es buena.</p> <p>138 R Argumenta que no puede comparar el comentario de texto que se hace en Gabón porque no ha enseñado en otros contextos.</p> <p>140 R Afirma que se han añadido algunas cosas al comentario que antes</p>
---	---

<p>comentario algunas cosa que no hacíamos antes</p> <p>141 E por ejemplo?</p> <p>142 R pues por ejemplo mm la añadidura de la contextualización en el estudio de un texto cuando estudiamos un documento cada vez tenemos que contextualizar contextualizar el tema mío éste con e:: con lo que pasa aquí en Gabón eso no lo tenía yo antes también como lo decía que yo: descubrí la interculturalidad en la segunda vez en que volví en la ENS esto también yo de manera LIBRE lo voy a añadir porque he hecho algunas propuestas en mi tesina que tengo que aplicar con mis alumnos para ver lo que va a pasar y luego lo que ha cambiado también un poquito de esta meto- metodología pues es el e: para mí un poco pesado eso de: el comentario lineal que como decía a mí no me gusta tanto empezar desde la primera línea hasta la última explicando y comentando yo trabajaba antes con los ejes de lectura por ejemplo los alumnos hacen la estructura corrijo si está bien y de esta estructura sacamos la idea general de cada parte y es esta idea que vamos a comentar yo tomo un ejemplo del texto que voy a estudiar en <i>terminale</i> que que que trata de los niños de la calle en ese texto se explica la diferencia entre los niños de la calle y los niños EN la calle que es diferente los niños de la calle o los niños que que hacen limosna que que que limpian coches esos son los niños de la calle que no han no han roto el lazo con su familia están con su familia pero van a trabajar la e: la calle para tener un poco e: más de dinero y ayudar a sus familias esos son los niños e: e en la calle los que no han roto ningún lazo pero los niños que viven en la calle que roban que no tienen nada que ver con la familia los padres no saben ni dónde están están por las calles que a veces se transforman en en en atracadores en ladrones y tal estos son los niños de la calle y en este texto se explica esta diferencia son dos dos elementos diferentes si lo estudiamos de manera lineal estas dos ideas no van a aparecer pero si lo estudiamos los ejes de de: de lectura podemos explicar a los niños la diferencia que hay entre un niño de la calle y un niño en la calle y luego en la segunda parte se explica las causas de de de este fenómeno los niños de la calle y de las consecuencias ((FINAL SEXTO VIDEO)) qué dice el texto en la primera línea el texto dice que hay un niño que estaba esto decía antes aburre no solamente al profesor sino al alumno hay que sacar preguntas que pueden ayudar a los alumnos en dar su punto de vista </p>	<p>no se hacían.</p> <p>142 R Enuncia que una de las novedades recientes es la contextualización.</p> <p>La contextualización consiste en tratar asuntos relacionados con Gabón.</p> <p>También manifiesta que ha descubierto en su formación la interculturalidad, que va a aplicarlo en sus clases, a modo individual.</p> <p>Desea aplicar las propuestas didácticas diseñadas en su trabajo de final de formación.</p> <p>Asimismo declara que va a modificar el comentario de texto lineal, porque le parece aburrido.</p> <p>Se refiere a un texto que ha estudiado con sus alumnos de <i>terminale</i>.</p> <p>El texto trata de los niños que viven en la calle (que no tienen familia) y de los que trabajan para ayudar a sus familias.</p>
---	---

<p>y preguntamos por las causas de los niños de la calle aún el alumno de <i>quatrième</i> puede dar su punto de vista en un español como lo que se favorece del Marco común un español un poco raro pero podemos entender su explicación de las causas de eso a mí el método que han añadido del comentario lineal me aburre un poco </p>	
<p>143 E ahora que has vuelto a la ENS para tener más formación has oído hablar del enfoque comunicativo? y del Marco común europeo para las lenguas? bueno qué te parece esto? crees que está adaptado a la enseñanza de español en Gabón?</p>	
<p>144 R pues el Marco común para mí es:: un programa o unas propuestas que se deben aplicar al marco europeo para mí</p>	<p>144 R Declara que el <i>MCRE</i> debe aplicarse en un contexto europeo.</p>
<p>145 E si es el marco europeo PARA LAS LENGUAS</p>	
<p>146 R para las lenguas pero que se adapta mucho más a Europa al contexto europeo</p>	<p>146 R Insiste en que se trata de un enfoque para Europa.</p>
<p>147 E y a Gabón no?</p>	
<p>148 R desde mi punto de vista porque hay algunas propuestas sobre todo a los niveles de lengua aquí por ejemplo en Gabón tenemos que hacer un trabajo enorme para diferenciar los niveles de los alumnos porque aquí tenemos un sistema educativo que nos da la clase de <i>quatrième</i> <i>troisième</i> <i>seconde</i> <i>première terminale</i> no tenemos clase sobre el nivel del alumno sino sobre e:: no el nivel propio del alumno sino por la clase que hace tenemos un programa de <i>quatrième</i> lo enseñamos a los alumnos que están en <i>quatrième</i> pero dentro de la clase de <i>quatrième</i> se puede encontrar los alumnos de B2 por qué no? o de A1 A1 es el nivel e: inicial son e alumnos pero dentro e encontrar alumnos que se pueden encontrar en un nivel más superior pero que están en <i>quatrième</i> </p>	<p>148 R Reconoce que en Gabón no se diferencia a los alumnos por sus niveles de lengua, sino por cursos.</p>
<p>149 E quieres decir que hay diferentes nivel en ()</p>	
<p>150 R que no podemos poner cada alumno según su nivel </p>	
<p>151 E vale pero podéis adaptar los e: los objetivos lingüísticos y comunicativos a los diferentes niveles</p>	
<p>152 R los niveles que nosotros tenemos aquí las clases eso son clases niveles niveles de cursos que tenemos aquí un alumno de <i>quatrième</i> si queremos adaptar pues lo adaptamos pero será un poco: difícil difícil para los que nunca han entendido yo te digo que es la segunda vez en la ENS que entendí hablar de: he oído hablar </p>	<p>152 R Repite que los niveles que hay en Gabón corresponden a los cursos. Reconoce que adaptar los niveles de referencia a Gabón es difícil porque no</p>

<p>del Marco común pero la primera vez no o sea que hoy hay profesores que nunca han oido hablar del Marco común de referencia y yo a mí lo que me gusta ahí es el enfoque comunicativo sí que a mí aquí se puede adaptar llevar a los alumnos a hablar cuál fuera la manera de hablar pero que intentan hablar para llevar a nuestros alumnos gaboneses entretener un diálogo oral en español de del Marco común lo que he sacado de positivo es el enfoque comunicativo que para mí pues lo podemos adaptar </p>	<p>se conoce bien.</p> <p>Subraya que hay profesores que nunca han oido hablar del <i>MCRE</i>.</p> <p>Expresa que el aspecto que más le interesa del <i>MCRE</i> es el enfoque comunicativo, que puede adaptarse al contexto gabonés: intentar que los alumnos hablen y mantengan diálogos en español.</p>
<p>153 E muy bien e:: en Gabón a veces hay falta de recursos materiales </p>	
<p>154 R no a veces siempre</p>	
<p>155 E siempre? bueno pues si tuvieses más recursos materiales qué te gustaría mejorar? qué cambiarías en tus clases?</p>	
<p>156 R ay! pues:: si tuviera muchos recursos materiales pues yo:: haría más clases de: orales orales con e: con películas con la oralidad y cómo se llama? los medios e: el método audio audiovisual que los alumnos como no tenemos laboratorios de lengua española eso será una ocasión para mí para enseñar mediante un vídeo dar una clase mediante un video eso que llama mucho más la atención del los alumnos y a partir de este momento el alumno no solo puede oír entender cómo hablan los nativos sí? cómo hablan los nativos sino también que pueden ver una película y lo que retienen más lo hemos notado con nuestras niñas es que siempre cantan en inglés cantan en inglés y correctamente sin falta por qué? porque siempre lo entienden siempre escuchan la música inglesa yo también enseñaría con canciones pero canciones que que pongo en televisión que lo ven los alumnos ven cómo canta Alejandro Sanz y a partir de su canción sacamos elementos gramaticales de vocabulario y de todo porque son canciones escritas y a veces vienen a cantar pero tenemos la forma escrita y a partir de esta forma escrita tenemos la clase de gramática es más fácil para los alumnos en lugar de venir estudiar un texto: literario: un artículo de prensa </p>	<p>156 R Manifiesta que le gustaría usar más materiales audiovisuales si dispusiera de ellos.</p> <p>Los soportes audiovisuales llaman más la atención de los alumnos.</p> <p>Son interesantes para ver cómo hablan los nativos.</p> <p>Reitera que lo audiovisual facilita que los aprendices retengan los contenidos.</p> <p>Señala que las alumnas cantan en inglés correctamente porque escuchan con más frecuencia música en esta lengua. Le gustaría enseñar mediante canciones. A partir de las letras escritas de las canciones puede trabajar la gramática o el vocabulario.</p> <p>Esa forma facilita el aprendizaje en comparación con el estudio del texto literario.</p>
<p>157 E y todo esto no hay problemas para introducirlo en clase es decir que te sientes libre para:?</p>	
<p>158 R (yo) me siento libre los inspectores lo han notado en el liceo Léon Mba y me ha funcionado muy bien era un poco difícil para que el tutor lo acepte porque él también</p>	<p>158 R Declara que es posible trabajar de esta forma en clase, como lo experimentó con éxito durante sus</p>

<p>tenía un programa que terminar con los alumnos de de troisième pero YO me me he impuesto pues intentamos con este método vamos a ver si no avanzamos y de esta manera hemos avanzado más que él no pensaba sí porque venimos con un documento audiovisual los alumnos ven hacemos preguntas y luego a la hora de hacer la recapitulación los alumnos lo has visto? hacen ellos mismos la recapitulación y al día siguiente hemos pasado a otro documento es que ganaríamos en tiempo si en vez de hacer dos semanas con un texto literario que tenemos que analizar y criticar y y y con un documento audiovisual iríamos más más rápido y se quedará algo en la mente de los alumnos para mí me siento libre yo me siento libre en hacerlo y mi siento a gusto con lo que quieren mis alumnos porque es eso también un profesor no tenemos que hacer cosas que nos gustan a nosotros y que no gustan a los alumnos yo noto lo que: les gusta a los alumnos y lo hago con placer con gusto y los inspectores hablo de estos inspectores que han venido a visitarme les ha gustado mucho el método que intentado imponer el año pasado </p>	<p>prácticas.</p> <p>El tutor aceptó que trabajara de esa manera a pesar de que él tenía un programa predeterminado. La experiencia demostró que avanzaron rápidamente con los alumnos.</p> <p>Arguye que con recursos audiovisuales se puede avanzar más rápidamente que con textos literarios.</p> <p>Además reitera que los aprendices retienen mucho más de esta manera.</p> <p>Repite que se siente libre de trabajar con este tipo de materiales. Añade que los profesores han de hacer lo que les guste a ellos. Señala que los inspectores que evaluaron sus clases se mostraron contentos con el método que ella “impuso”.</p>
<p>159 E vale vamos a hablar sobre: cómo os ayuda la Embajada españolas crees que apoyan suficientemente a los profesores de español? en qué te gustaría que te ayudasen a tí?</p>	<p>160 R Manifiesta que le gustaría que la Embajada oyera sus palabras.</p>
<p>160 R esta pregunta si si si me puedes si puedes enseñar esto a cómo se llama? esta grabación? a la Embajada de España?</p>	
<p>161 E como es anónima no hay problemas</p>	
<p>162 R como si fuera algo que se puede enseñar a la Embajada para que me entiendan</p>	
<p>163 E ah vale te gustaría que lo vieran entiendo</p>	
<p>164 R para mí ahora la embajada no nos apoya en nada la embajada de España por qué? porque antes teníamos el cine español un una vez al mes me parece y de esta manera podíamos llevar a los alumnos a ver películas españolas en el CCF¹ pero hace dos años lo han cortado ahora no podemos ir con los alumnos a mirar una película porque no lo pueden pagar porque tal porque cual depende de sus razones pero lo han hecho mal no tenemos cine español luego había la entrega de algunos e:: premios a los mejores alumnos </p>	<p>164 R Se queja del escaso apoyo que los profesores reciben de la Embajada de España en Gabón.</p> <p>Señala todo lo que organizaba anteriormente la Embajada.</p>

¹CCF: Centre culturel français (lugar donde se proyectaban películas españolas una vez al mes).

<p>lo que animaba mucho a los alumnos y querían trabajar mucho en español porque cada uno quería tener un regalo por parte de la Embajada de España ahora esto no existe la tercera cosa es que cuando uno enseña o aprende una nueva lengua tiene que tener la posibilidad de ir sin dificultades a este país porque aprendemos muchas cosas yéndome a España que no puedo aprender aquí a nivel de la pronunciación de algunas cosas a nivel de léxico a nivel de piropos a nivel de la cultura aprendo muchas cosas cuando voy a España pero aquí se complica se complica la obtención de un visado a una a un docente de español si un docente de español no puede viajar dónde puede encontrar libros? baratos dónde puede encontrar e e e vídeos? de la guerra civil o no sé qué del franquismo o de tal dónde puede familiarizarse con la lengua entonces qué va a enseñar a los alumnos? ya que no somos nativos así que para mí la Embajada de España no ayuda al profesor de español en ningún momento en ningún momento </p>	<p>La entrega de regalos motivaba mucho a los alumnos.</p> <p>Denuncia que los profesores tienen dificultades para obtener los visados para viajar a España.</p> <p>Viajar a España es importante para mejorar la lengua y los conocimientos culturales.</p>
<p>165 E vale bueno vamos a pasar al tema de la cultura la cultura cuál es el papel del e: de la cultura en tus clases? y qué haces para enseñar cultura?</p>	
<p>166 R la cultura de qué? de España?</p>	
<p>167 E mhm</p>	
<p>168 R siempre enseñamos los textos que tenemos son textos e:: que tratan de la civilización la cultura de España claro que que tenemos e: pues muchas posibilidades de enseñar la cultura española que es muy importante porque un alumno aprende aprender una lengua se aprende también la cultura del país del que de la lengua que hablas así que dar clases a los alumnos y apartar la cultura española no será enseñar el español sino será enseñar otra cosa</p>	<p>168 R Señala que hay muchas posibilidades para enseñar la cultura.</p> <p>Considera que aprender una lengua es aprender también su cultura.</p>
<p>169 E crees que necesitamos conocimientos culturales para comunicarnos adecuadamente en esa lengua?</p>	
<p>170 R pues necesitamos primero e:: la lengua en ella misma la lengua como lo decía antes la lengua en todas sus formas que sea en forma cultural que sea de forma gramatical que sea de yo no sé qué lexical necesitamos todos estos elementos para aprender una lengua que que que no basta un elemento solamente como la cultura para conocer exactamente la lengua española hay que hacer una mezcla de todo mezclar la cultura mezclar la civilización mezclar la: la lingüística</p>	<p>170 R Para Raïssa, una lengua son muchos elementos: la cultura, el léxico, la gramática. Todo ello es necesario en el aprendizaje de una lengua.</p> <p>Reitera que una lengua es el conjunto de muchos elementos.</p>

<p> el léxico todo este e e conjunto es lo que hace que uno aprenda una lengua extranjera pero aquí en Gabón enseñamos mucho más la cultura española a los alumnos y que a veces nos damos cuenta que los alumnos con el riesgo de conocer más la cultura española en vez de la cultura de Gabón este es el tema de la contextualización que he tratado que no queremos enseñar la <i>gabonitude</i> no pero: e apoyándonos con la cultura a partir de la cultura española sí podemos llegar a veces a preguntar porque hay similitudes cuando preguntamos a los alumnos pero qué pasa en tu provincia? el alumno lo dice y en comparación con lo que pasa en España de esta manera así vamos a enriquecer nuestros alumnos lo que a mí no me gustaría sería enseñar solamente la cultura gabonesa pero la cultura gabonesa en español eso no sería enseñar el español sería enseñar otra cosa que no tiene nada que ver con el español porque el español es una lengua y esta lengua tiene una cultura y esta cultura tiene tienen que conocerla los alumnos que es imprescindible </p>	<p>Manifiesta que en Gabón se enseña mucho la cultura española, en detrimento de la cultura gabonesa.</p>
<p>171 E y crees que es imprescindible para un alumno gabonés que quiere viajar a España? tiene que conocer la cultura española?</p>	<p>Se refiere a la contextualización: no se trata de gabonizar a los alumnos, sino de encontrar conexiones entre las dos culturas. Sostiene que la comparación de las dos culturas enriquece a los alumnos. Admite que no hay que limitarse a la cultura gabonesa, enseñada en español, porque eso no sería enseñar lengua española.</p>
<p>172 R mhm tiene que conocer tiene que conocer justamente eso llegamos al tema de la interculturalidad para evitar choques para evitar malentendidos para evitar e:: tener prejuicios porque si no conoces la cultura de un país a veces tienes prejuicios del tal o cual cosa para que no tenga un alumno que viaja a España que no tenga dificultades en adaptarse en un hecho que ha hecho un español una cosa que ha hecho un español tenemos que enseñar justamente esta cultura para que ya tenga tenga la mente abierta para que sea un alumno como lo decía en mi tesis un alumno intercultural es un alumno que se adapta un alumno que analiza un alumno que que sabe que tal cosa no lo ha hecho el otro para menospreciarme si lo ha hecho es por su cultura si ha hecho tal cosa es por su cultura que no seamos e:: como decepcionados a la hora de descubrir una cosa que es diferente en nuestra cultura </p>	<p>172 R Insiste en la necesidad que los alumnos conozcan la cultura.</p>
<p>173 E muy bien qué tipo de cultura te parece más importante en la clase de lengua extranjera? por ejemplo el tipo de cultura cotidiana temas históricos actualidad sociales literarios</p>	<p>Manifiesta los beneficios de la interculturalidad, como evitar malentendidos, choques o prejuicios.</p>
<p>174 R primero el de todos los días cómo viven los españoles porque eso es importante la de todos los días la cultura de todos los días cómo funcionan los españoles cómo</p>	<p>Si el alumno que viaja a España conoce la cultura española tendrá menos dificultades en adaptarse.</p> <p>Además aprender una nueva cultura favorece que el alumno abra su mente.</p> <p>Como ha desarrollado en su trabajo de fin de formación, el alumno intercultural es capaz de analizar, ponerse en la piel del otro y tolerar las diferencias.</p>
	<p>174 R Declara que el tipo de cultura</p>

<p>piensan los españoles de tal punto de tal cosa y tal otra cómo piensan los españoles por ejemplo e: como yo lo decía en la primera entrevista lo de esta señora que me había llevado a tomar un café y que luego me ha pedido (pagar) eso es un elemento cultural de todos los días y un alumno que no sabe: que no lo sabe como yo no lo sabía eso te choca un poquito te choca pues me ha invitado porque la cultura aquí en nuestro país es que tú cuando invitas a una persona tú lo pagas todo pero no teníamos en la mente yo no estaba preparada que si me invita una persona yo estaba en casa así que yo tenía frío pero ella me llevó a tomar este café y luego dice que tú tienes que pagar tu cuenta no lo ha hecho mal ahora lo entiendo porque luego me lo ha explicado que no es solo que quería que tú sepas cómo funciona la cosa aquí pero tú me tenías que preparar porque yo no venía para tomar el café yo he tomado este café por ti entonces por qué me pides? sabes? son cosas cotidianas que tenemos que enseñar a los alumnos para que un día si se encuentra en España no sea molestado que no sea chocado que no sea un poco como perdido y luego no tenemos que apartarlo de los demás elementos de la cultura el aspecto social también es importante enseñarlo a los alumnos el aspecto: de cultural o económico de España también tenemos que enseñarlo a los alumnos para que sepan lo que pasa del país</p>	<p>fundamental en el aprendizaje del español es la cultura de la vida cotidiana. Se refiere a la forma de pensar de los españoles, cómo actúan. Alude a la anécdota que le ocurrió en España y que nos relató en una entrevista anterior. Indica que ese malentendido corresponde a la categoría de cultura cotidiana. Justifica que en Gabón cuando alguien invita a una persona, debe pagar. Es necesario preparar a los alumnos con este tipo de informaciones para evitar choques como el suyo cuando fue a tomar café, ya que no se esperaba pagar su propia consumición, algo que no se suele hacer en Gabón. Recuerda que lo comprendió más tarde, cuando su amiga le explicó cómo son las invitaciones en España. Reitera que este tipo de informaciones sobre la cultura española es necesaria para preparar a los alumnos si viajan a España. Señala también que no hay que olvidar otros aspectos de la cultura como la economía, la sociedad, etc.</p>
<p>175 E historia y literatura?</p> <p>176 R sí historia es importante ya estudiamos historia aquí estudiamos la guerra civil estudiamos la democracia Juan Carlos estudiamos todo eso con los alumnos pero que tenemos que insistir en cosas cotidianas de cosas de todos los días </p>	<p>176 R Apunta a algunos elementos de historia que se estudian en Gabón, como la guerra civil, la democracia, la monarquía, etc.</p>

II.III.- Análisis interpretativo de la entrevista a la profesora Carla

CARO-ENT-CO-10/2013-ELE-CAN

<p>((Empezamos la entrevista hablando de su recorrido académico y profesional))</p>	
<p>1 E la entrevista que te voy a hacer es una entrevista general sobre la enseñanza del español de lenguas extranjeras a mí me interesa qué es lo que tú opinas no es una evaluación ni nada de eso tus opiniones lo que tú crees tu manera de ver las cosas vale?</p>	<p>1E Inicio.</p>
<p>2 C vale vale</p>	
<p>3 E me interesa eso tus opiniones anécdotas vale? bueno la primera pregunta es que cómo defines tú una lengua qué es lo que fundamenta una lengua extranjera? </p>	
<p>4 C qué fundamenta una lengua extranjera?</p>	
<p>5 E sí qué elementos fundamentan una lengua? pues elementos como la gramática el vocabulario la comunicación y por qué</p>	
<p>6 C sobre todo el vocabulario primero sí porque es muy importante ya que para hablar hace falta conocer el vocabulario entonces el vocabulario también la conjugación porque es también muy importante y qué más? la gramática al hablar la gramática casi no la gramática sirve e:: sobre todo al escribir al hablar es sobre todo el vocabulario la conjugación bien ((risas))</p>	<p>6 C Señala en primer lugar el vocabulario como elemento fundamental de una lengua. Seguidamente apunta a la conjugación. Se refiere a la gramática pero en seguida rectifica que la gramática es solo importante para la expresión escrita, mientras que para la expresión oral lo importante es el vocabulario y la conjugación.</p>
<p>7 E bien sí sí está bien y:: e:: qué haces para ayudar a los alumnos a que puedan hablar e: español con otras personas en situaciones cotidianas cómo haces?</p>	
<p>8 C primero con mis alumnos normalmente cuando yo:: cómo decir? cuando vengo en clase sí cuando vengo en clase el primer día aconsejo a mis alumnos comprar un diccionario que les digo siempre que es importante tener un</p>	<p>8C El consejo principal que da a sus alumnos es que compren un diccionario bilingüe francés-español.</p>

<p>diccionario cuando aprendemos una lengua extranjera y:: no lo digo solo para el español sino también para el inglés en nuestro instituto por ejemplo se hace solo español e inglés en otros institutos</p>	
<p>9 E= hay otras lenguas=</p>	
<p>10 C hay otras lenguas alemán árabe y: luego por ejemplo cuando yo doy clase un alumno me dice señora cómo se dice tal o tal cosa? yo digo no sé hay que buscar y después me da la respuesta y eso y: cada vez que un alumno viene con señora cómo? yo digo no nono sé hay que buscar porque porque ahora este alumno que está en el centro (es su educación) entonces tiene que buscar yo voy a corregir y:: con mi niño por ejemplo en la casa con mi marido les doy algunos algunas palabras mi niño de siete años se interesa por mucho por el español</p>	<p>10C Pide a sus alumnos que ellos mismos busquen el vocabulario que no conocen en el diccionario.</p>
<p>11 E =por el español sí?=</p>	
<p>12 C sí ((sonríe))</p>	
<p>13 E y e:: qué haces con esas palabras? quieres que las utilicen oralmente? </p>	
<p>14 C =oralmente=</p>	
<p>15 E o poner ejemplos?</p>	
<p>16 C sí oralmente poner ejemplos eso es en la casa oralmente también con mis alumnos yo quiero que que que hablen hablen mucho porque una lengua no es escrita sino que oral pero:: hace cómo decirlo? eso también es un problema porque antes en la clase de <i>troisième</i> se hacía el BPC oral ahora no y eso ocasiona que los alumnos no se interesan mucho a: a la lengua a hablar por por para ellos solo escribir y nada más eso es un problema porque</p>	<p>16C Manifiesta que su objetivo es que los alumnos hablen mucho, porque una lengua es oral y no escrita.</p>
<p>17 E no desarrollan la parte oral solo la parte escrita</p>	
<p>18 C ((asiente con la cabeza)) también las tres horas que nos dan para dar clase no es suficiente </p>	
<p>19 E mhm para avanzar</p>	
<p>20 C (para avanzar)</p>	

<p>21 E vale vamos a ver qué haces también con qué materiales en clase das documentos distintos? documentos literarios entrevistas interacciones? con qué trabajas en clase?</p> <p>22 C con los libros que: nos exige la: educación nacional el libro <i>Horizontes</i> el libro <i>detroisième</i> sino también busco en algunos libros sí algunos libros como Así es el mundo hay también un libro muy interesante Cuenta conmigo también es un buen libro y:: internet también internet también</p> <p>23 E y: qué tipo de documentos son? son textos literarios o son más conversaciones e: cotidianas qué tipo de documentos son?</p> <p>24 C hay textos literarios en clase de <i>quatrième</i> un poco sino diálogos o buscamos también imágenes publicidad y en clase de <i>quatrième</i> por ejemplo hacemos e: el poema para para que los alumnos puedan hablar un poquito y en clase de <i>troisième</i> hacemos las ponencias las ponencias ya también para: para que los alumnos también hablen </p> <p>25 E mhm muy bien y qué te parece utilizar documentos que se parecen a los que hay a la realidad por ejemplo e-mails o bien noticias anuncios te parece interesante?</p> <p>26 C sí me parece interesante me parece interesante porque si estudiamos por ejemplo un texto que es por ejemplo (xxx) español y luego vamos a contextualizar este texto por ejemplos de: nuestro país si es por ejemplo una publicidad podemos buscar en el: en el: cómo se dice? en el en algunos libros y también contextualizar o trabajar hay una hay un hombre hay una entrevista una entrevista no un artista en el cómo se dice? mm espera ((risas))</p> <p>27 E en francés no pasa nada</p> <p>28 C espera cómo se dice le <i>journall'Union</i></p> <p>29 E el periódico</p> <p>30 C sí es eso el periódico <i>l'Union</i> hay por ejemplo un artista (Librec) que hace siempre dibujos e:</p>	<p>22C Señala que el libro que ella utiliza para buscar material es el exigido por la administración (<i>Horizontes</i>). Asimismo se sirve de otros libros y de internet.</p> <p>24C Los recursos que emplea en clase son sobre todo textos literarios, diálogos, imágenes como anuncios de publicidad. También apunta a actividades para que los alumnos hablen, como los poemas y las ponencias.</p> <p>26C Indica que a partir de los textos en español se conecta con el contexto del alumno (contextualización).</p> <p>28C Por ejemplo, ha trabajado con un cómic del periódico nacional, <i>L'Union</i>. Con su colega de español, han traducido una viñeta para trabajar en clase con los alumnos.</p>
---	---

<p>31 E cómics?</p> <p>32 C sí eso cómics y esta año Hans y yo hemos tomado hemos tomado un: cómo se dice?</p> <p>33 Eun tebeo una viñeta?</p> <p>34 C una viñeta para trabajar con los alumnos </p> <p>35 E en francés?</p> <p>36 C no en español hemos traducido en español </p> <p>37 E ajá vale y: e: hablas de la contextualización qué tipo de trabajo hacéis a partir de una texto? un documento</p> <p>38 C un texto estudiamos el texto como lo hemos aprendido en la Escuela la identificación la explicación el comentario es durante el comentario que vamos a contextualizar el texto y: también la gramática porque en todo texto siempre buscamos un punto de gramática es lo mismo con la la publicidad los dibujos siempre buscamos el punto de gramática</p> <p>39 E y podéis hacer e: trabajos tareas bueno ejercicios como poner un título al texto o hacer un resumen llenar huecos a un texto otro tipo de ejercicios?</p> <p>40 C completar huecos sí en <i>quatrième</i> pero poner un título: en clase de <i>troisième</i> dar un título a este texto sí sí ((flojo)) lo hacemos</p> <p>41E y a qué te refieres con la contextualización?</p> <p>42 C por ejemplo si estudiamos un texto así se come en España en el texto se trata solo de la comida española y luego cuando hemos acabado con el estudio de este texto ahora hablamos de la comida EN Gabón y los alumnos van a citar tal y tal cosa</p> <p>43 E y estás contenta de esta manera de hacer las clases? de: como lo has aprendido en tu formación? estudiar el texto explicación comentario te gustaría cambiar algunas cosas?</p> <p>44 C sí si lo pudiera ((risas)) sí sí si pudiera ((risas)) que no por ejemplo en España cuando fuimos a la universidad de Salamanca hay muchas</p>	<p>38C El estudio del texto que realiza en clase sigue el esquema tal como lo ha aprendido en su formación como profesora (Escuela Normal Superior). Se refiere a la identificación, la explicación y el comentario.</p> <p>Indica que durante el comentario se lleva a cabo la “contextualización” y el “apunte gramatical”.</p> <p>40C Afirma que también realizan ejercicios de llenar huecos y tímidamente se refiere al ejercicio de poner títulos a un texto.</p> <p>42C Define al contextualización con un ejemplo: cuando en un texto aparece el tema de la comida, en clase van a hablar de la comida en Gabón.</p> <p>44C Sostiene que si pudiera le gustaría cambiar cosas de la forma de enseñar en Gabón. Cuando estuvo en España para completar su formación descubrió muchas</p>
---	---

<p>maneras de estudiar puede ser con la televisión con la radio y: pero aquí no se puede hacer todo eso porque (ya) hay el tiempo y también las clases no tienen casi (enchufes) enchufes la televisión también no es fácil encontrar una televisión en nuestro instituto</p>	<p>maneras de aprender a través de recursos audiovisuales. No obstante, se lamenta de que no es posible usar medios audiovisuales porque no es fácil encontrar el material necesario y porque no hay a menudo enchufes en las aulas.</p>
<p>45 E si tuvieras más recursos más material de este tipo qué te gustaría hacer? qué te gustaría cambiar?</p>	
<p>46 C me gustaría cambiar mi manera de enseñar por ejemplo no quedarme solo en textos identificación no nono buscar algunas cosas por ejemplo e: si había internet en Louis Bigman hoy vamos hacer buscamos internet y:: e: cómo se dice? podemos por ejemplo ver algunas cosas de España una película (de los alumnos) que están por ejemplo en una clase cómo pasan las cosas allí </p>	<p>46C Enuncia que le gustaría cambiar la manera de enseñar y no limitarse al comentario de texto.</p> <p>46C Por ejemplo, podría ver películas con los alumnos para ver cómo son las cosas en España.</p>
<p>47 E muy bien explícame un poco cómo es tu clase de español qué pasos sigues? cómo se desarrolla tu clase?</p>	
<p>48 C mi clase (cómo puedo decir?)</p>	
<p>49 E empiezas por la fecha?</p>	
<p>50 C sí siempre cuando llego a clase primero examinar a los alumnos y después circular no? se dice?</p>	<p>50C Lo primero que hace en clase es examinar a los alumnos y luego circular por la clase para verificar el trabajo de los alumnos.</p>
<p>51 E sí</p>	
<p>52 C por las filas para averiguar si () y después sent- sentaos después voy por el momento a la pizarra y escribo la fecha en la pizarra y puedo leer y después pedir a un alumno leer de nuevo la fecha y después explicamos por ejemplo hoy vamos a estudiar tal y tal cosa después haremos esto esto y esto </p>	<p>52C A continuación escribe la fecha en la pizarra, luego pide a un alumno que la lea y después a otro. Acto seguido, se pasa a la explicación del texto.</p>
<p>53 E mhm y si pudieras cambiarlo? te gustaría? qué te gustaría cambiar?</p>	
<p>54 C me gustaría si pudiera cambiar me gustaría por ejemplo e::: venir un día en clase y:: buenos vamos a hacer dos horas o tres horas solo hablar (sobre) me gustaría mucho pero: no lo puedo hacer solo una hora</p>	<p>54C Revela que le gustaría por ejemplo hacer una clase solo de conversación, pero indica que no puede hacerlo.</p>

<p>55 E y porque no lo puedes hacer?</p> <p>56 C porque tenemos un programa que debemos seguir </p> <p>57 E entonces no te sientes libres para hacer cambios no? para: enseñar de otra manera </p> <p>58 C no de verdad que no sino que algunas veces como el año pasado puedo venir bueno hoy no vamos a escribir vamos a: yo me siento por ejemplo al fondo y envío envío dos alumnos a la pizarra contadme qué habéis hecho el fin de semana (animar a los alumnos a hablar) y eso les gusta también mucho les gusta mucho</p> <p>59 E vale e:: </p> <p>60 C porque tenemos que seguir el programa</p> <p>61 E crees que esta manera es eficaz? o crees que hay otras maneras de enseñar y unas son más eficaces que las otras? </p> <p>62 C eficaz?</p> <p>63 E útil más efectivo para que los alumnos aprendan más</p> <p>64 C sí si lo podemos hacer pero nos falta por ejemplo es así si podemos hacer como en España donde fuimos e: eso puede estar bien para los alumnos puede estar bien para los alumnos </p> <p>65 E e:: pero crees que habría formas más más eficaces para enseñar o no? </p> <p>66 C no no bueno depende porque a pesar del tiempo que nos dan en los programas podemos hacer que los alumnos a- a- aprendan si? aprendan mucho por ejemplo nosotros para hablar qué hemos hecho? es lo mismo que hacemos ahora con los alumnos entonces no hay manera (más) cómo decirlo? eficaz sino que depende de la voluntad de:</p> <p>67 E del alumno?</p> <p>68 C del alumno también del del docente sí</p> <p>69 E muy bien qué puede hacer el docente para ayudar a los alumnos a aprender?</p>	<p>56 C Justifica que hay un programa que seguir.</p> <p>58C Repite que no es libre de hacer cambios. Pero declara que el año pasado animó a los alumnos a que escribieran qué habían hecho el fin de semana, algo que les gusta a los alumnos.</p> <p>60C Insiste que tienen la obligación de seguir el programa.</p> <p>64C No afirma claramente si hay formas más o menos eficaces de enseñar; se refiere fugazmente a la forma de enseñar en la universidad de Salamanca que puede ser adecuada para los alumnos.</p> <p>66C Rectifica que hay alumnos que a pesar de la falta de tiempo aprenden bien el español y pueden hablarlo. Por lo tanto no es una cuestión de la metodología empleada sino de la voluntad.</p> <p>68C Concreta que se trata tanto de la voluntad del alumno como del docente.</p>
---	---

<p>70 C ayudar a los alumnos a aprender hacer por ejemplo muchos ejercicios eso es bien hacer muchos ejercicios (dejar) a los alumnos hablar porque hay hay docentes que vienen en clase y empiezan a hablar hablarhablar eso es aburrido para los alumnos (dejar algunos momentos) a los alumnos hablar pueden hablar yo por ejemplo un alumno levanta el dedo y le le doy la palabra y cuando habla hay una mezcla de francés y español y todo lo que el alumno va a decir en francés lo voy a repetir en español y luego le digo al alumno de repetirlo íntegramente en español eso ayuda mucho también a los alumnos </p>	<p>70C Se refiere a los ejercicios para que los alumnos hablen; critica de nuevo a los profesores que hablan mucho sin dejar participar a los alumnos, lo que resulta aburrido para ellos.</p> <p>La profesora da la palabra a los alumnos que levantan la mano. Cuando los alumnos mezclan el francés y el español en sus intervenciones, ella lo repite todo en español.</p>
<p>71 E vale y crees que cuáles son para ti los roles de un profesor? el profesor tiene un rol de: educar qué roles tiene para ti el profesor? qué papeles qué funciones?</p>	
<p>72 C ya es dicho educar sí qué puedo decir? no sé </p>	<p>72 C Sobre los papeles del profesor, afirma el rol educativo del profesor mencionado por la entrevistadora</p>
<p>73 E por ejemplo ayudar a los alumnos a comprender </p>	
<p>74 C explicar ayudar a los alumnos a comprend- por ejemplo nosotros enseñamos una lengua española que ayudar a los alumnos a comprender aprender también aprender qué deben hacer </p>	<p>74 C Añade la función de explicar, ayudar a comprender, enseñarles qué deben hacer.</p>
<p>75 E dar consejos</p>	
<p>76 C sí sí los consejos y también pedir siempre y sobre todo e: comprar un diccionario es muy importante para los chicos comprar un diccionario y: cuando un alumno por ejemplo ha trabajado en su casa y después viene a pedirte ayuda por ejemplo no ha entendido alguna cosa hay que tomar tiempo para explicar bien al alumno </p>	<p>76C Otro rol que cita es aconsejar a los alumnos, y en concreto, animarles a que compren un diccionario.</p>
<p>77 E o sea ayudar si tienen algún problema responder a sus preguntas a sus dudas mhm y: bueno hablabas que los alumnos tienen que tener voluntad de aprender cuáles son las cualidades de un buen alumno? cuáles son las características de un buen alumno? para ti </p>	<p>Agrega que el profesor debe tomar el tiempo para explicar bien al alumno que solicita ayuda.</p>
<p>78 C para mí un buen alumno primero es un alumno</p>	

<p>que viene en clase aunque entiend- entiende?</p> <p>79 E entienda? </p> <p>80 C aunque entienda las clases normalmente un alumno debe ser en clase siempre en clase eso y qué más? </p> <p>81 Escuchar atentamente hacer los ejercicios participar cómo es el buen alumno?</p> <p>82 C sí escuchar sí pero hay algunos que escuchan pero que no ent- entienden escuchan que no entienden y:</p> <p>83 E =porque no=</p> <p>84 C yo normalmente siempre insisto yo insisto cuando acabo una clase insisto siempre e:: cómo decir? se me olvidó ((risas)) pedir a los alumnos e:: hay siempre una pregunta quién no entiende? quién no entiende? si algunos me dicen he entendido otros dicen no y voy a repetir de nuevo la clase y cuando voy ahí un alumno por ejemplo no dice nada y le pregunto tú por ejemplo qué dices? has entendido? si me dice sí bueno si me dice no </p> <p>85 E muy bien y cuáles son los problemas principales que has detectado en el aprendizaje del español? cuáles son las dificultades de los alumnos?</p> <p>86 C es que vamos a decir que los alumnos no: es una cómo se dice? a mí me parece que los alumnos no se interesan mucho a la lengua española sí prefieren siempre el inglés sí </p> <p>87 E cuáles son sus dificultades más concretamente sobre la lengua por ejemplo los verbos la conjugación el vocabulario algunas palabras en concreto antes me decías el oral </p> <p>88 C para hablar la lengua?</p> <p>89 E sí tienen problemas con el vocabulario confunden interferencias con el francés no sé cuáles son las dificultades?</p> <p>90 C los alumnos dicen siempre que el español parece al francés pero que no yo siempre les digo no nono el español es una lengua entera y el francés también no hay que</p>	<p>80C Cita como primera característica del buen alumno la asistencia a clase.</p> <p>82 C Señala que hay alumnos que escuchan la clase pero que no entienden. Por eso insiste en que hagan preguntas para aclarar lo que no han entendido.</p> <p>86C El principal problema del aprendizaje del español es la falta de interés de los alumnos. La profesora declara que los alumnos prefieren el inglés.</p> <p>90C Manifiesta que los alumnos confunden el español con el francés, pese a su insistencia en que se trata de una</p>
---	---

<p>confundir es eso </p> <p>91 E y crees que la participación en clase es importante para aprender?</p> <p>92 C sí sí sí es importante para aprender porque un docente no puede no puede venir y hablar hablarhablar y los alumnos no contestan los alumnos no dicen nada eso no puede ser </p> <p>93 E te has encontrado alumnos que no participan pero que aprenden bien el español?</p> <p>94 C hay muchos que no hablan pero que escriben bien y cuando tú le dice le sí cuando le digo por ejemplo bien una pregunta tú por ejemplo escribe bien escribe bien esta pregunta contéstame se queda ahí te mira y nada más (no puede ser)</p> <p>95 E y: me podrías hablar de la relación que estableces con los alumnos cómo es tu relación con tus alumnos? puedes hablarme un poco de eso?</p> <p>96 C sí a mí no me gusta y normalmente los docentes se quedan ahí en su lado y los alumnos tienen miedo así que cuando yo vengo en clase les digo siempre yo no soy una matadora no estoy aquí para matarlos el que no entiende puede venir quizá en el aula de profesores y no pasa nada quizá en el patio de recreo por ejemplo y no pasa nada y eso normalmente todos los alumnos se ((risas)) verdad que hay hay alumnos que que te mol- te están molestando hay alumnos que vienen al colegio solo para molestar los docentes (sino) a mí no me gusta tener una distancia una distancia entre ellos y yo </p> <p>97 E y qué haces con los alumnos que te molestan?</p> <p>98 C un castigo ((risas)) por ejemplo hacer un ejercicio cien veces sí ayer no el lunes hay un alumno que ha envi- (envió) envié a la pizarra a corregir un trabajo para casa lo ha hecho y: y cuando le digo mira lo que has escrito es correcto? sí es correcto ((imita al alumno gesticulando una actitud de orgullo)) sí es correcto verdad? sí es correcto y cuando he preguntado a la clase si es correcto sí o no me han dicho no y el alumno dice en francés </p>	<p>lengua diferente al francés.</p> <p>92C Expresa que la participación es importante: no es posible que solo el profesor hable sin la intervención de los alumnos.</p> <p>94C Reconoce que hay alumnos que escriben bien pero que no participan. Reitera que eso no puede ser y que los alumnos tienen que hablar.</p> <p>96C Se refiere a los profesores que establecen una relación de distancia con los alumnos. Por lo contrario ella dice a sus alumnos que no es una "matadora", sino que está ahí para ayudarles.</p> <p>96C Sin embargo, señala que hay alumnos que molestan a los profesores y no van a la escuela para aprender sino para molestar.</p> <p>98C Reitera en que no le gusta establecer una distancia con sus alumnos.</p> <p>Declara que puede castigar a los alumnos que se portan mal, como por ejemplo hacer un ejercicio cien veces.</p>
---	---

<p><i>je m'enfous! ah! ((risas)) y he dicho bueno qué has dicho? nada qué has dicho? nada sí yo he entendido lo que has dicho entonces vas a copiarme la corrección del ejercicio cien veces </i></p>	<p>Pone un ejemplo de un alumno que habló mal en clase. Lo castigó haciéndole copiar cien veces la corrección del ejercicio.</p>
<p>99 E y lo hace?</p>	
<p>100 C sí </p>	
<p>101 E muy bien cómo haces para preparar las clases? sé que preparas mucho con Hans</p>	
<p>102 C sí</p>	
<p>103E cómo haces tú para preparar tus clases? cómo lo haces con Hans? </p>	
<p>104 C cuando estoy sola tengo libros muchos libros tengo también cuando no quiero (ver por ejemplo) para buscar un ejercicio o una tarea puedo buscarlo a internet porque tengo una llave de internet en casa y si no quiero buscar en internet en los libros tengo muchos libros </p>	<p>104C Para la preparación de sus clases utiliza los libros que tiene en casa; para elaborar los exámenes puede recurrir a internet. Sino, reitera que emplea los numerosos libros que tiene en casa.</p>
<p>105 E mhm vale otra pregunta e:::</p>	
<p>106 C algunas veces también cuando me equivoco sí en un en un punto de gramática por ejemplo puedo llamar a un colega dime e: este punto por ejemplo lo: lo veo así así así lo puedo hacer? así si es correcto me dice sí me ayuda mucho también</p>	<p>106C Añade que también puede llamar a un colega cuando tiene dudas de gramática.</p>
<p>107 E no sé si alguna vez has visto en España o: en algún otro lugar hay a veces profesores que hacen actividades ejercicios en grupos de dos en parejas que: que cada uno tiene que dar su opinión tienen que hablar entre ellos entre dos no hablar delante de toda la clase ((FIN PRIMER VIDEO)) qué piensas sobre esto? (puede fomentar los errores) o es un buen ejercicio?</p>	
<p>108 C sí es un buen ejercicio estaba diciendo que el problema aquí los alumnos no van a hacer el ejercicio es español sino en francés pero: mm cierto sí que hará muchos errores pero si lo corregimos entonces (xxx)</p>	<p>108C Sobre las interacciones entre pares señala que es un buen ejercicio pero que los alumnos hablarán en francés. Finalmente reitera que habrá muchos errores aunque se pueden corregir.</p>
<p>109 E vale y sobre:</p>	
<p>110 C pueden trabajar dos o tres y después e:: </p>	

<p>elegir una persona para hablar </p> <p>111 E y comprobar si lo han hecho bien mhm muy bien e: sobre la evaluación qué: qué tipo de evaluación mm haces en clase? cómo son tus exámenes?</p> <p>112 C tipo de evaluación? las interrogaciones?</p> <p>113 E aha sí (todo) exámenes interrogaciones cómo pones tus notas? al final del trimestre</p> <p>114 C tengo las interrogaciones las tareas y puedo también hacer las tareas oralmente</p> <p>115 E qué son las interrogaciones? qué son?</p> <p>116 C puede ser pue- sobre las clases siempre visto en clase estudiado ya puede ser sobre: por ejemplo la conjugación por ejemplo la hora depende eso depende </p> <p>117 E y cuánto tiempo dura esta interrogación?</p> <p>118 C normalmente la interrogación dura una hora pero la tarea dos horas </p> <p>119 E y la tarea sobre qué es?</p> <p>120 C en clase de <i>troisième</i> hacemos las tareas sobre un texto después sobre unas preguntas empezando por para la comprensión del texto y luego la gramática la expresión personal que es también una parte muy importante y hay también e: la civilización pero en la clase de <i>quatrième</i> al principio hacemos tareas solo sobre preguntas de de: </p> <p>121 E de lengua?</p> <p>122 C de lengua preguntas de las lecciones estudiadas y luego al final del del segundo trimestre ahora empezamos también a estudiar textos para iniciarles ya a: la clase de <i>troisième</i> </p> <p>123 E muy bien e: cómo en la formación de la ENS o en España en la formación que recibiste en España has oído a hablar del enfoque comunicativo? y del Marco común de referencia para las lenguas le <i>Cadre européen pour les langues</i> e: qué te parece? qué sabes de esto? qué te parece? sobre el enfoque comunicativo</p>	<p>110C Señala que pueden hablar en grupos de tres y después escoger un representante para hablar a toda la clase.</p> <p>114 C Se refiere a los tipos de evaluaciones que realiza en clase.</p> <p>116C Las interrogaciones (exámenes sobre 10 puntos) examinan aspectos trabajados en clase, como la conjugación.</p> <p>120 C La interrogación dura una hora (examen parcial) y la tarea dos horas (examen final de trimestre sobre 20). La tarea <i>entroisième</i> consiste en preguntas de comprensión sobre un texto, la gramática y la expresión personal y preguntas de civilización.</p> <p>122 C En <i>quatrième</i> las preguntas del examen giran en torno a aspectos vistos en clase.</p>
---	---

<p>y el Marco común de referencia</p> <p>124 C hemos visto el enfoque comunicativo sí en España también en España también qué puedo decir? es bien no?</p> <p>125 E crees que lo que se hace en Gabón es e: corresponde al enfoque comunicativo?</p> <p>126 C lo que lo que hacemos</p> <p>127 E =en Gabón=</p> <p>128 C comunicativo? lo podemos decir sí porque al salir de las clases hay alumnos que que hablan sí hablan hay alumnos que hablan yo tengo por ejemplo un alumno de <i>première</i> que habla bien español está en instituto de Nzang-Yong este alumno habla bien español y eso lo ha aprendido durante las clases que hacemos en <i>première</i>]</p> <p>129 E mhm e:: crees que la metodología que se utiliza en Gabón el comentario de texto es e: corresponde al enfoque comunicativo? y que es una forma de enseñar moderna? o crees que podría mejorarse?</p> <p>130 C la metodología de estudio de un texto?</p> <p>131 E sí de análisis del comentario de texto </p> <p>132 C (del comentario de texto)</p> <p>133 E crees que podría mejorar o: está bien? es adecuado está adaptado al contexto gabonés? o se podría introducir: otras cosas?</p> <p>134 C es bien yo creo que es bien es bien estudiamos siempre a pesar de que estudiamos siempre textos españoles eso es normal porque es una que se habla en España no es una lengua de origen de Gabón de Gabón entonces</p> <p>135 E qué es para ti lo más importante de una clase? qué es para ti lo más importante de una clase de español?</p> <p>136 C lo más importante? para mí es hablar es lo que estaba diciendo antes una lengua normalmente se habla </p> <p>137 E mhm e: cómo te gusta que sea una clase? </p>	<p>124 C Afirma que el enfoque comunicativo es algo bueno.</p> <p>128 C Considera que en Gabón la enseñanza corresponde al enfoque comunicativo ya que muchos alumnos consiguen hablar al final de la secundaria.</p> <p>134 C Declara que el estudio del texto le parece una metodología adecuada. No queda claro el argumento de que sobre la idoneidad de esta metodología y la procedencia de los textos.</p> <p>136 C Reitera que lo más importante de una clase de español es hablar, porque un idioma es oral.</p>
---	---

<p>dinámica\</p> <p>138 C dinámica una clase viva siempre e:: una clase viva una clase dinámica no una clase que duermen tú están hablando los alumnos están ahí </p> <p>139 E y qué es lo que te gusta más de tu profesión?</p> <p>140 C me gusta mucho la lengua español ((risas)) desde la clase de <i>quatrième</i> porque en <i>quatrième</i> tenía una: un profesor cuando hablaba y yo me quedaba: mirándole y mirándole mirándole y luego e decía siempre a al docente señor yo voy a enseñar español como comocomo usted ah sí! Ouloumi sí! (y me dice) sí señor lo voy a hacer este la lengua me ha me ha gustado (desde) siempre </p> <p>141 E muy bien a ver e:: vamos a hablar un poco de la cultura en la clase de español eh te parece importante la cultura en la clase de español? </p> <p>142 C =mhm importante=</p> <p>143 E =introducir la cultura= </p> <p>144 C es importante porque no se no podemos (citarnos) solo estudiar textos textos cierto en los textos hay un poco de cultura hay un poco de cultura () pero si pero si si pudiéramos si pudiéramos tener una clase de cultura como en España eso (será)</p> <p>145 E qué haces para enseñar la cultura? </p> <p>146 C para enseñar la cultura aquí lo encontramos en un texto por ejemplo si tratamos un texto que habla de la de la escuela por ejemplo por ejemplo ahora ahora en la clase de <i>troisième</i> estudiamos un texto un cole en el circo se trata de: de: de un camión escuela con el que se desplaza y todo eso y luego hay las horas de la escuela en España en el texto la escuela empieza a las nueve y a las dos con estas horas puedo ya iniciar un punto cultural la cultura española decir por ejemplo a mis alumnos e: la escuela en España empieza a esta hora y acaba a esta hora </p> <p>147 E y te parece que e:: para comunicarnos adecuadamente correctamente en español </p>	<p>138 C Manifiesta su preferencia por una clase dinámica y viva.</p> <p>140 C El interés en su profesión procede de su amor por la lengua española desde que empezó a aprenderla, en <i>quatrième</i>, cuando decidió convertirse en profesora de español.</p> <p>144 C Afirma que aprender la cultura es importante. No es posible estudiar solo textos, pese a que se incluye en ellos la cultura, sino que sería interesante hacer una clase exclusivamente de cultura, como ella hizo en España.</p> <p>146 C Enseña la cultura a partir de un texto.</p> <p>Da el ejemplo de un texto que está trabajando en la actualidad con los alumnos sobre una escuela en el circo. A partir de tal texto va a explicar a los alumnos los horarios de la escuela en España.</p>
---	---

<p>tenemos que conocer la cultura? </p> <p>148 C no nono no la cultura: puede venir después solo para comunicarnos la cultura? no pienso un poco sí sí </p> <p>149 E solo necesitamos la lengua la gramática o también necesitamos la cultura</p> <p>150 C también la cultura (más fuerte) es importante también la cultura saber por ejemplo como decía la escuela empieza a tal hora por ejemplo en España se come a tal hora mientras que en Gabón a otra e: por ejemplo los climas por ejemplo aquí en Gabón tenemos solo la lluvia el sol mientras que</p> <p>151 E un alumno gabonés que va a España tiene que tener esas informaciones sobre las diferencias culturales para poder:</p> <p>152 C =sí sí = para no perderse para no perderse hay que saber un poco de cultura y después añadir la cultura los conocimientos en cultura</p> <p>153 E e:: qué es lo que te parece más importante de la cultura? a ti te interesa más la historia la cultura la actualidad la sociedad los temas cotidianos? qué es lo que más te interesa y lo que te parece más importante?</p> <p>154 C la historia por ejemplo es importante ya que: en la facu estudiamos mucho historia en España y lo cotidiano también es importante porque cuando fuimos en España cuando fuimos a España e: siempre habla- hablaba- habl- </p> <p>155 E sí hablábamos</p> <p>156 C sí hablábamos por ejemplo de los e: de Cervantes de Unamuno de había muchos escritores y: un día el Vicente e: nos dice cómo conocéis estos escritores? bueno los estudiamos en en la facu ah! para hacer qué? y ((risas)) no lo estudiamos! ((risas)) es cómo decir? es viejo vivimos lo cotidiano entonces es también importante saber la c: lo cotidiano </p> <p>157 E y saber lo cotidiano puede servir por ejemplo a un gabonés que: va a recibir a un español que viene a Gabón crees que necesita esta</p>	<p>148 C Asiente en primer lugar que la cultura no es importante en la comunicación; en seguida rectifica y afirma que sí es un poco importante.</p> <p>150 C Corrige que la cultura también es importante. Retoma el ejemplo de la escuela en España.</p> <p>Añade el ejemplo de las diferencias climática en Gabón y en España.</p> <p>152 C Confirma que los alumnos gaboneses que viajan a España deben aprender los conocimientos culturales para no perderse.</p> <p>154C Enuncia que la historia es muy importante, por eso en la universidad han estudiado mucha historia. Añade a continuación los elementos culturales cotidianos.</p> <p>156 C Explica que cuando estaba en España estudiando su profesor se sorprendió de que los alumnos gaboneses conocieran autores como Cervantes o Unamuno.</p> <p>Admite que son aspectos “viejos” y que lo cotidiano es también importante.</p>
---	--

<p>información?</p> <p>158 C mm no </p> <p>159 E lo cotidiano?</p> <p>160 C un gabonés que va?</p> <p>161 E o un español que viene a Gabón y que es recibido por un gabonés</p> <p>162 C sí ((flojo)) no sé solo lo que lo que e: cómo decir? lo que necesita ahora no la cultura de hace veinte treinta años será importante para para él para el español sino lo cotidiano por ejemplo hay e: cuando fuimos en España cuando queríamos comprar algo siempre pedíamos e: sí cuánto cuesta? e: normalmente esta frase es ya lejos simplemente cuánto es? eso por ejemplo entonces lo cotidiano es importante</p> <p>163 E aha aha vale muy bien e: qué opinas sobre el contenido cultural que hay en los libros que utilizáis en Gabón es adecuado? está adaptado? es: actual? es adecuado?</p> <p>164 C (lo cotidiano)?</p> <p>165 E lo cultural que encuentras en los documentos que utilizáis en los libros que utilizáis en Gabón por ejemplo Horizontes </p> <p>166 C en (el libro) <i>Horizontes</i> mm un poco pero en otros libros sí podemos tener e (informaciones) sobre la cultura e: España por ejemplo en el libro <i>Continentes</i> hay también otro libro <i>Juntos</i> aquí también ((suena el teléfono, responde))</p> <p>167 E entonces decías el contenido cultural te parece adecuado?</p> <p>168 C sí sí si lo podemos también añadir cuando no hay más (informaciones) podemos añadir </p> <p>169 E y bueno últimamente en el Ministerio y en el IPN indican o recomiendan la introducción de contenidos culturales de Guinea Ecuatorial eh? qué: ventajas ves qué limitaciones ves en eso?</p> <p>170 C primero cuando hablamos por ejemplo a los</p>	<p>162 C Repite que lo necesario para desenvolverse en otro país no son los conocimientos de hace veinte o treinta años, sino lo actual y cotidiano. Da otro ejemplo: ella había aprendido la expresión “¿cuánto cuesta?”, pero en España se dio cuenta de que “¿Cuánto es?” es suficiente.</p> <p>166 C Se refiere a los libros que utiliza en sus clases y enuncia que incluyen contenidos culturales.</p> <p>168 C Sostiene que es posible añadir informaciones culturales si es necesario.</p> <p>170 C Reconoce que los alumnos no</p>
--	---

<p>alumnos de: Guinea Ecuatorial eso les hace mucho reír porque no saben por qué estudiar Guinea Ecuatorial ((interrupción por una llamada de teléfono)) ((FINAL SEGUNDO VIDEO)) a los alumnos les hace mucho reír le e: la cosa de Guinea Ecuatorial porque no saben por qué estudiar Guinea: Ecuatorial sino que ahora estudiamos Guinea Ecuatorial por qué? porque es una una antigua colonia no? de España y como es el único país donde se habla español en África y también lo estudiamos </p>	<p>entienden por qué estudiar aspectos sobre Guinea Ecuatorial.</p>
<p>171 E pero ves limitaciones? estudiar la cultura guineana? y no estudiar la cultura española? cómo lo ves? hay que estudiar las dos cosas?</p>	<p>Alega que se estudia Guinea Ecuatorial porque es una antigua colonia española y porque es el único país en África donde se habla español.</p>
<p>172 C las dos cosas pero normalmente no necesitamos necesitamos? (xxx) sí sobre Guinea Ecuatorial puede ser una dos sino tres clases y nada más sino todo el año enseñamos España España España</p>	<p>172 C Acepta que se estudie tanto la cultura española como la cultura de Guinea Ecuatorial, aunque declara que la mayoría de clases se centran sobre la cultura española, mientras que solo se habla de Guinea Ecuatorial en dos o tres sesiones al año.</p>
<p>173 E y crees que por ejemplo aprender cosas de culturas diferentes como la cultura española puede ayudar a los alumnos e: a abrir su mente a ser más sensibles con las culturas a respetar más las otras culturas?</p>	<p>173 E y crees que por ejemplo aprender cosas de culturas diferentes como la cultura española puede ayudar a los alumnos e: a abrir su mente a ser más sensibles con las culturas a respetar más las otras culturas?</p>
<p>174 C sí sí sí porque cuando estudiamos hay algunos textos que estudiamos y después cuando contextualizamos ellos dicen bueno iré iré en España iré en España (es bien) también cuando estudiamos Guinea E- ahora ahora les interesa porque yo por ejemplo les digo hemos organizado ya la copa de África de Naciones había dos países Gabón y Guinea Ecuatorial y cuando: la gente (xxx) cuando la gente la gente (pasaba) por Guinea había gaboneses y gaboneses que también (xxx) estos gaboneses cómo hacían para hablar? utilizaban el español entonces el español es importante no solo para ir en España sino también al lado en Guinea Ecuatorial </p>	<p>174C Los alumnos empiezan a interesarse por Guinea Ecuatorial.</p> <p>Observa que Gabón y Guinea han organizado la Copa de África juntos.</p> <p>Confirma que el español no es solo importante para ir a España, sino también para ir al país vecino.</p>
<p>175 E y crees por ejemplo conoces una cultura nueva ven otras formas de vivir todo eso les ayuda también para respetar otras culturas o crear más respeto entre las culturas de Gabón? crees que les ayuda a ser más respetuosos? </p>	
<p>176 C un poco sí sí un poco ((flojo))</p>	

<p>177 E y crees que es importante e: enseñar también en ese sentido enseñar español para los alumnos se abran a una cultura diferente? </p> <p>178 C sí porque las clases yo creo que lo que hacemos en español también los profesores de otras lenguas lo hacen así que los alumnos viajan están en clase y viajan (con nosotros) a España por ejemplo o a Guinea aunque Guinea no les interesa </p> <p>179 E no les interesa mucho crees que se debería enseñar más? hacia el respeto hacia las otras culturas?</p> <p>180 C sí ya que en nuestro país tenemos muchas culturas sí entonces es importante aprender la cultura de los demás </p> <p>181 E crees que los alumnos son sensibles a las demás culturas de su país?</p> <p>182 C de su país no no creo porque los alumnos de ahora a ellos no les interesa no les gusta mucho lo de la cultura no no yo no pienso </p> <p>183 E no se interesan por las otras culturas? no las respetan?</p> <p>184 C no</p> <p>185 E piensan que su cultura es mejor?</p> <p>186 C es mejor y (alguna) ya que tenemos algunos alumnos que no conocen su propia cultura por ejemplo y eso es un problema que viene de de los padres (de la casa) nosotros hacemos lo todo para que los alumnos (aprendan) mucho de la cultura sea de su su provincia de otro país de Gabón todo </p> <p>187 E bueno creo que con esto lo vamos a dejar muchas gracias</p>	<p>178 C Manifiesta que la clase de español es un viaje a España o a Guinea, aunque Guinea interese menos a los alumnos.</p> <p>180 C Acepta tímidamente que aprender una nueva lengua ayuda a ser más respetuoso hacia las culturas extranjeras. Reconoce que Gabón es un país multicultural y que es importante aprender la cultura de los demás.</p> <p>182C Opina que los alumnos no se interesan por las demás culturas gabonesas.</p> <p>186 C Señala que muchos alumnos no conocen su propia cultura. Declara que es un problema que tiene su origen en la educación de los padres.</p>
---	--

II.IV.- Análisis interpretativo de la entrevista al profesor Herman

CARO-ENT-HB-10/2013-ELE-CAN

1 E (...) vamos a hacer la entrevista te acuerdas de la última vez era sobre temas culturales? sobre la enseñanza de la cultura ésta es un poco en general sobre la enseñanza en general de la gramática el vocabulario incluyendo la cultura y es como siempre ver cuál es tu opinión qué es lo que tú piensas de la lengua el aprendizaje la enseñanza y qué haces tú en clase puedes contar anécdotas cosas que te han pasado tu propia experiencia vale? ((hace un gesto de asentimiento)) entonces la primera pregunta e:: sí la primera pregunta e: qué fundamenta para ti una lengua? cuáles son los elementos de una lengua extranjera? elementos que forman una lengua extranjera	1E Introducción de la temática de la entrevista.
2 H no sé no sé lo que yo tomaría y lo que () una lengua e: es un todo e: la parte puramente e: lingüística y: y todo su caudal e: cultural cuando aprendemos enseñamos una lengua e: debemos aprender todo lo que fomenta esa lengua y: sería difícil e: medir lo que se puede quitar y lo que se puede conservar porque porque todo esto e: fundamenta la lengua y le da e: su originalidad y: justifica sus diferencias con las otras lenguas por ejemplo las lenguas locales no yo tomaría todo todo todo lo que pueda pero la verdad es que enseñamos lo que sabemos enseñamos lo que sabemos y y lo lo que es fácil de aprender con libros es: todo e: la gramática la lengua todo esto pero los elementos extralingüísticos que sí que forman parte de la lengua no son difíciles de enseñar pero son importantísimos	2H Considera que la lengua es el conjunto de muchos elementos. Por un lado, destaca la parte lingüística y por otro lo cultural. 2H Cuando aprendemos una lengua extranjera es necesario aprenderlo todo. 2H Repite que todo el conjunto conforma una lengua y da la originalidad o particularidad de cada una. 2H No obstante, expresa que en Gabón se enseña lo que los profesores conocen y no se estudian otros elementos extralingüísticos, que copaella o la tortilla de patatas. Explica que el significado y las creencias de un nativo en torno a estos elementos son difíciles de enseñar a los alumnos.
3 E y lo que es bueno la lengua por qué: te parece más fácil? enseñar la parte lingüística gramática vocabulario te parece más fácil que enseñar lo otro?	
4 H enseñar la gramática o o enseñar gramática es más fácil porque son cosas con: con reglas que se pueden memorizar así m: sin esfuerzo pero los otros elementos el contenido antropológico de la lengua solo se puede aprender viviendo en el	

<p>contexto adecuado </p> <p>5 E muy bien vale</p> <p>6 H =fíjate que ha- hablar de la cocina española por ejemplo que solemos hacer? enseñamos estereotipos en España se come paella se come tortilla de patatas pero yo no estoy tan seguro que cuando lo haya enseñado a mis alumnos lo entiende e: todo el significado que hay alrededor de eso de tortilla de patatas o paella toda la historia todo lo que representa en la mente de un español no (xxx)</p> <p>7 E vale entonces ves limitaciones no? </p> <p>8 H =sí=</p> <p>9 E =pero vamos a ver e:: para enseñar para que los alumnos puedan hablar con otras personas o comunicar con otras personas en situaciones cotidianas qué haces? qué haces tú para ayudarles a que los alumnos puedan comunicar intercambiar con otras personas de una leng- de un país extranjero en este caso = de lengua española</p> <p>10 H =bien en el caso del español el problema que el primer problema que tenemos tal y como lo ha concebido el sistema educativo e: e: el español en el colegio no sirve para comunicar desgraciadamente sirve para tener notas y es una lástima una lástima porque nuestro sistema no fomenta verdaderamente la: la comunicación aunque los textos oficiales digan lo contrario per en la en nuestra formación en las prácticas presentes en las esperanzas de los alumnos el español sirve para tener notas y ya pero yo e: consciente de esta situación estoy luchando e para mostrar a los alumnos que el español es ante todo una herramienta de comunicación y: y va más allá y va más allá del mero hecho de aprobar un examen o de tener una buena nota en un deber pero es difícil e: demostrárselo a los alumnos porque primero tenemos pocos contactos con los hispanohablantes con los nativos muy pocos e:: en en Gabón por ejemplo hay unos veinte mil ecuatoguineanos quizás un poquito más pero con ellos o sea los gaboneses tienen una idea peyo-rativa peyorativa de Guinea Ecuatorial por la historia la dictadura que sufrieron los que se refugiaron aquí etcétera fíjate que yo: nunca he encontrado un profesor de español </p>	<p>10H Señala que el problema principal en el sistema de enseñanza del español en Gabón es que se considera este idioma como una asignatura académica y que solo sirve para obtener notas.</p> <p>Se lamenta de que no se fomenta verdaderamente la comunicación, pese a que figura como objetivo principal en los textos curriculares.</p> <p>Reitera que tanto en la formación del profesorado, en la práctica docente y en las expectativas de los alumnos, el español es una materia escolar sin ninguna conexión con la comunicación.</p> <p>Ante esa situación el profesor intenta demostrar a los alumnos que el español es una herramienta de comunicación.</p> <p>Reconoce las dificultades de hacerles cambiar de opinión, principalmente porque hay poco contacto con nativos españoles, así como con los ecuatoguineanos, en general mal vistos en Gabón, después del gran número de refugiados durante la</p>
--	--

11 E	=guineano=	dictadura.
12 H	=guineano= en Gabón nunca	12H Subraya que él nunca ha conocido a ningún profesor de español de Guinea Ecuatorial, algo que sería lógico.
13 E	sería algo lógico	
14 H	lo lógico sería que tengamos muchos profesores guineanos pero nunca he encontrado	
15 E	y al revés? y allí?	
16 H	=y en Gabón tampoco hay gaboneses que enseñan francés pero eso lo entiendo los gaboneses por ejemplo por qué? nosotros no tenemos e: la cantidad de profesores de esp- de francés que hace falta así que nos falta un poquito ofrecer o ayudar a los demás mientras que (están) tenemos ese problema sin embargo por la historia muchos ecuatoguineanos se refugiaron e en en Gabón durante la dictadura del presidente Macías y al principio del poder del actual presidente pero entre ellos ha habido muy pocos intelectuales muy pocos por eso no tenemos así que cuesta mucho poner en relación los alumnos con los nativos porque hay muy pocos y los españoles viven apartados de la realidad de Gabón lo que podemos enseñar a los alumnos son nuestras experiencias personales la suerte que tuve de vivir en España la oportunidad extraordinaria que tuve durante la copa de África e: viajando GRATIS como e: e: intérprete son estas oportunidades fíjate que yo mismo de alumno yo no daba mucha importancia a la lengua española (xxx) a qué me iba a servir? pero hoy me doy cuenta que estoy teniendo tantas oportunidades que no hubiera obtenido con otra disciplina por ejemplo y es este el problema pero (debemos) cambiar trabajamos para cambiar la la idea que los gui- los alumnos tienen de la lengua y: que consideren una lengua como una herramienta más y cuánto más lenguas uno habla mejor pero es difícil es muy difícil	16H A la vez, destaca que tampoco hay profesores de francés gaboneses que ejercen en Guinea. Ello se justifica porque Gabón no es capaz de satisfacer la demanda de profesores de francés en el propio país.
17 E	muy bien bueno hablas de algo muy importante que los alumnos sean conscientes de que es una lengua que sirve para comunicar no solo una disciplina escolar y qué haces? qué puedes hacer tú en clase como profesor para ayudarles a la comunicación por ejemplo de qué manera trabajas en clase para que puedan comunicar? puedes decirme no sé los documentos que utilizas qué haces en clase?	Reitera que muchos ecuatoguineanos se refugiaron en Gabón durante la dictadura de Macías. Pero desgraciadamente no había intelectuales entre ellos. Por ello le es difícil poner en contacto a sus alumnos con nativos de Guinea Ecuatorial. Asimismo, manifiesta que los españoles que viven en Gabón están apartados de la realidad del país.
18 H	actividades por ejemplo lo primero es que yo	Afirma que solo le es posible enseñar las experiencias que vivió en España. Destaca que tuvo suerte de poder realizar una estancia en la universidad de Salamanca. También valora extraordinariamente la suerte que tuvo de trabajar como intérprete durante la Copa de África. Confiesa que él mismo no daba mucha importancia a la lengua española cuando era alumno y declara que tiene muchas oportunidades profesionales gracias al dominio del español. Manifiesta que los profesores de español trabajan para cambiar esa visión de la lengua española, pero admite que es difícil.

	<p>mismo como profesor tengo que hablar con ellos en español para que se acostumbren a la lengua tengo que ofrecer menos traducciones para que vayan buscando por ellos mismos el significado de las palabras y también e:: trato de crear actividades en las que los alumnos se sienten motivados por sí mismo mira que por ejemplo yo me siento mejor más cómodo con los alumnos de <i>quatrième</i> que descubren la lengua y demuestran una voluntad de aprender son más voluntarios más activos que por ejemplo el alumno de <i>troisième</i> está preocupado por el examen de fin de año y concentra todos sus esfuerzos a este objetivo mientras que el alumnos de <i>quatrième</i> por ejemplo se sí seinteresa más y yo creo actividades para que puedan hablar pequeños juegos de de rol en clase intercambios entre ellos por ejemplo favoreciendo la hetero-corrección cuando un alumno se equivoca yo no corrijo busco otro alumno que va buscando la buena frase la buena formulación para que puedan hablar y en <i>quatrième</i> la cosa va bien pero en <i>troisième</i> porque la mayoría son mayores porque ese también es un problema que tenemos porque siendo mayores tienen otras preocupaciones ((risas de la entrevistadora)) tengo mujeres casadas cosas así pero en <i>quatrième</i> son más jóvenes más activos más interesados mira que hace un mes que hemos empezado las clases y ya noto la voluntad\ e: de los alumnos de <i>quatrième</i> pero hacemos muchas actividades de comunicación canciones e: actividades de aire libre discusiones intercambios con sus propias palabras siempre les digo yo prefiero uno que hable en un español machacado que uno que habla el mejor francés porque yo mismo mm hablaba muy mal el español en <i>quatrième</i> mira que cuando estaba en el colegio nunca pensaba que sería profesor de español nunca es así como funcione y la cosa va bien </p>	<p>18H Explica que para ayudar a los alumnos a hablar en español, en primer lugar él mismo debe hablar en este idioma en clase. Asimismo tiene que intentar recurrir a menos traducciones para que los alumnos busquen el significado de las palabras.</p> <p>Declara también que intenta crear actividades motivadoras para los alumnos.</p>
19 E	<p>muy bien por ejemplo estas actividades que a veces se hacen e:: en parejas o en grupos que tienen que hablar no para toda la clase sino en dos o en grupos de tres o cuatro que hablan entre ellos qué te parece? es un ejercicio e: que tiene ventajas? o tiene el peligro de reforzar los errores? qué qué opinas sobre eso?</p>	<p>Manifiesta que prefiere los alumnos del primer curso de español porque descubren la lengua y muestran más interés que los alumnos de segundo año, que están más preocupados por el examen final.</p> <p>Con los alumnos de primer año, hace actividades para que hablen, como juegos de rol, intercambios entre ellos.</p> <p>Fomenta asimismo la hetero-corrección, es decir, que cuando hay un alumno que se equivoca, intenta que otro alumno encuentre la buena respuesta.</p> <p>Repite que con los alumnos de primer año se siente más a gusto porque los de segundo año son mayores y tienen otro tipo de preocupaciones.</p>
20 H	<p> e: yo primero de forma general yo pienso que se aprende cometiendo errores y el error forma parte</p>	<p>Insiste en que hace actividades de comunicación, como canciones, intercambios.</p> <p>Declara que prefiere que hablen mal en español que un francés perfecto.</p> <p>Admite que él mismo hablaba mal el español cuando estaba en la escuela y nunca pensaba que sería profesor de español.</p> <p>20H Admite que se aprende cometiendo errores y que el error forma parte del</p>

<p> de del proceso de aprendizaje el trabajo del profesor según pienso no es impedir que el alumno haga errores no es ayudar al alumno a tomar conciencia de sus errores y a rectificarlos eso pienso el mayor problema que nosotros tenemos con este tipo de ejercicios son nuestros efectivos porque con una clase de veinte alumnos es más fácil organizar trabajos en grupos y medir la participación de cada alumno fíjate por ejemplo yo yo doy clase en un centro privado y tengo desde el año pasado tengo una clase de <i>première</i> y eran cinco los cinco pasaron en <i>terminale</i> con una clase de cinco alumnos es una clase ideal bueno ideal pero anormal también es también queremos reducir los efectivos pero no tanto! pero con este grupito trabajamos mejor y yo me doy cuenta de la evolución de cada alumno porque cada uno puede tomar la palabra una y dos veces mientras que en el centro público por ejemplo yo tengo en <i>troisième</i> son cincuenta y tres en dos horas de clase vas a formar cuántos grupos? cinco grupos o seis de ocho alumnos o de diez en este contexto medir la participación de cada uno es difícil son se destacan algunos que se interesan que trabajan pero la gran mayoría desgraciadamente mm no aprovechan de: del ejercicio y dar la palabra a a cada alumno es también difícil porque si son cincuenta y</p>	<p>proceso de aprendizaje.</p> <p>La labor del profesor no es corregir al alumno sino hacerle tomar conciencia de sus error.</p> <p>Indica que el principal problema para llevar a cabo intercambios entre pares es el elevado número de alumnos que tienen por clase.</p> <p>Manifiesta que con grupos de unos veinte alumnos es más fácil organizar y hacer participar a los alumnos.</p> <p>Por ejemplo, se refiere al instituto donde trabaja en que tiene grupos muy reducidos, lo que le permite trabajar mejor. Puede observar el avance individual de cada uno.</p>
<p>21E por eso los alumnos a veces pasan la hora sin hablar </p>	
<p>22 H =sin hablar=</p>	
<p>23 E en cambio si tienen que hablar entre ellos durante unos minutos ya es hablar más cero no?</p>	
<p>24 H sí está bien! e: yo lo suelo hacer pero me doy cuenta de que cuando hablo hablan en pequeños grupos de dos o tres </p>	<p>24H Indica que suele hacer hablar a los alumnos entre ellos.</p>
<p>25 E no hablan español? hablan en francés?</p>	
<p>26 H no unos hablan en español la mayoría hablan francés pero la dificultad que yo tengo como docente es que no puedo controlar ayudar a corregir a todos los alumnos eso sí que es el problema si son veinte y mira también hasta la propia estructura de nuestra clase dificulta este ejercicio porque en este porque si teníamos otro modelo de pupitres por ejemplo podemos organizar</p>	<p>26H En esas actividades algunos hablan en español, pero muchos hablan en francés. Manifiesta que el principal problema es que no puede ayudar y corregir a todos los alumnos.</p> <p>Añade que la estructura de la clase no</p>

	<p>la clase en círculo el profesor está en el centro puede escuchar lo que dice cada alumno en cada grupo pero en la estructura en línea que tenemos cuando estoy al principio de la clase no puedo controlar lo que se dice al fondo qué español hablan qué frases forman qué dificultades tienen es difícil es mm este contexto que dificulta este ejercicio pero en sí mismo sí que el ejercicio está bien y lo que hacemos mucho son por ejemplo la las: m: evaluaciones escritas porque ahí puedes medir la propia producción del alumno aunque hay algunos que copian pero puedes medir pero esta: este tipo de evaluación m:: no favorece la comunicación en situaciones reales este sí que es el problema porque tú fíjate por ejemplo si pregunto a: en una evaluación en que los alumnos tienen que e: conjugar el verbo ser en frases lo harán hec- muchos lo harán bien porque habrán aprendido la conjugación pero e: escuchar como un alumno utiliza el verbo ser por ejemplo en situación de comunicación real de forma espon- espontánea o contestando a una pregunta o e: diciendo o explicando algo personal que ser- sería lo ideal y que es normalmente el objetivo de la comunicación esto nos cuesta un poquito nos cuesta que es difícil por el contexto </p>	<p>invita a este tipo de actividades.</p>
27 E	<p>vale vamos a hablar ahora de los documentos con los que trabajas en clase qué tipo de documentos son? se parecen a:: lo que encontramos en la vida real? interacciones orales conversaciones entrevistas e: o pueden ser noticias mails anuncios qué tipos de documentos utilizas y cuáles te parecen más interesantes y más útiles?</p>	<p>Reitera que no puede controlar lo que dicen los alumnos y observar las dificultades.</p> <p>No obstante, reconoce que es una buena actividad.</p>
28 H	<p>e: yo trato de variar mis documentos porque quiero acercarme más de las necesidades de los alumnos y de los contextos de comunicación reales fíjate que e: en nuestra manera de enseñar el español m: cómo decírtelo? nos preocupamos mucho más por enseñar una lengua literaria con fragmentos de textos de novelas que a veces cuentan historias que no tienen nada que ver con los alumnos por eso la mayoría de documentos que yo utilizo en mis clases son documentos que busco en internet pueden ser e e emails pueden ser e: pequeñas hist- pequeños diálogos entre alumnos de la edad de la misma edad que los míos o pueden ser e: los textos que yo mismo invento porque quiero crear un contexto en el que se reconocería- se</p>	<p>Admite que se realizan muchas evaluaciones escritas en que no se puede medir realmente la competencia comunicativa del alumno.</p> <p>Por ejemplo, se pide conjugar un verbo, los alumnos pueden responder correctamente, No obstante, utilizar ese verbo en una situación de comunicación, sería el objetivo a perseguir.</p> <p>Reconoce que llevar a cabo actividades de comunicación es muy difícil en el contexto.</p> <p>28H Indica que intenta variar de tipología de textos para adaptarse a las necesidades de los alumnos y a los contextos de comunicación reales.</p> <p>Admite que la forma de enseñar el español en Gabón se basa en textos literarios que tratan historias que no tienen conexión con los alumnos.</p> <p>De ahí que él recurra a internet para obtener sus documentos, que pueden ser emails, historias, diálogos de jóvenes de la</p>

	<p>reconocerán se reconocerán mis alumnos y hay muchos textos que: que que invento yo mismo (tuvo) por ejemplo la la foto de uno de mis alumnos de mi colegio y añado un pequeño texto por ejemplo para que el alumno se presente e y es lo lo que hago utilizo mucho muchos documentos personales y otros de: de internet para: acercarme más a las necesidades del alumno porque hay cosas que enseñamos a los alumnos que no les sirven para nada hay cosas que tenemos en el programa oficial que: difícilmente e: será utilizado por los alumnos de esas edades y en ese contexto de una lengua que están descubriendo están descubriendo porque un alumno de <i>troisième</i> o de <i>quatrième</i> e: está descubriendo el español y: tenemos que fomentar una manera de enseñar que: permita al alumno de identificarse dentro de su aprendizaje por eso buscamos e: contextos diálogos poemas e:: que hable de cosas que el alumno puede identificar fácilmente solo para tomarte un ejemplo al prin- en mis primeros años de enseñanza e:: tenemos cuando hablamos del tema de la gastronomía por ejemplo lo que hacía como todos los docentes les hablaba de lo que se come en España y lo que ponen en los libros y me daba cuenta de que si que el alumno notaba que en España e: comen paella y punto que no sabía lo que es paella cuáles son e: los elementos que los componían que e: en qué circunstancias se comía y: sabía cómo se llamaba la paella conocía cinco o seis platos españoles pero era incapaz de decir los platos que comía aquí en Gabón los platos que cocina su madre esta manera de hacer ya no me convenía por eso después de tres años he cambiado completamente yo pido a los alumnos de: buscar los nombres de lo que comen en sus casas y hasta cocinan en casa llevan la comida en el colegio y enseñan esto es el arroz esto es el pollo esto es la yuca y esto e:: el alumno lo memoriza mejor que: el mejor vocabulario que yo hubiera escrito en la pizarra por ejemplo esto solo es siempre para que el alumno e: aprenda en contextos reales y mi alumno tiene que saber en Gabón comemos arroz con yuca en Gabón comemos hojas de yuca y etcétera </p>
29 E vale e:: hablas de contextos reales qué tipo de trabajos realizas con los textos? con los documentos cómo trabajas?	<p>edad de sus alumnos, etc.</p> <p>Asimismo inventa textos para recrear un contexto próximo a los alumnos. Por ejemplo junto a la foto de algunos alumnos crea un texto en el que se presentan.</p> <p>Reitera que intenta acercarse alas necesidades del alumno.</p> <p>Manifiesta que hay cosas que se enseñan que no sirven para nada porque figuran en el currículo oficial, pero que nunca usarán fuera del aula.</p> <p>Hace hincapié en la necesidad de una enseñanza en que el alumno se identifique. Por eso se basa en elementos que son cercanos al alumno.</p> <p>Evoca el tema de la gastronomía. Hasta hace poco trataba ese tema de forma convencional, se refería a los platos típicos y trataba en clase lo que se encuentra en los libros.</p> <p>Pero se dio cuenta de que los alumnos no sabían qué significaba comer paella, cuando se comía, etc.</p> <p>Asimismo, los alumnos no sabían mencionar los platos que se comen en Gabón habitualmente.</p> <p>Por eso decidió cambiar la manera de enseñar. Ahora pide que hablen de los platos que comen, e incluso les anima a llevarlos a clase para que pueden referirse a ellos de una forma real.</p> <p>De esta forma los alumnos memorizan mejor el vocabulario, que escribiéndolo tan solo en la pizarra.</p>
30 H en general hay la:: lo que llamaría yo la forma	30H Las actividades que realiza a entorno al texto corresponden a lo que llama la

<p>clásica que estudio de un texto e:: con preguntas en que el alumno tiene que encontrar las respuestas en el texto esto para demostrar que ha entendido lo que dice el texto y es capaz de expresarse y de describir o reconocer o identificar cosas en el texto esto sí que es la primera parte y: la segunda parte es que consiste en expresión personal en que buscamos a partir de un tema del texto una idea buscamos la opinión personal del alumno una opinión que:: que no es una opinión orientada por el profesor sino una opinión en que el alumno e:: dice a la clase y a sus compañeros cada uno dice lo que piensa cómo ve las cosas y e:: y la última etapa que esta también que tenemos que aprender un poquito de gramática explicar algunas reglas por qué se escribe tal palabra así y y esto </p>	<p>forma “clásica” del comentario de texto, que consiste en responder a las preguntas de comprensión del texto.</p>
<p>31 E a partir del texto</p>	<p>La segunda parte se fundamenta en la expresión personal, en la que el alumno expone su opinión personal de forma libre sobre una idea o temática del texto.</p>
<p>32 H a partir del texto </p>	<p>Por último, se trabaja un aspecto gramatical.</p>
<p>33 E mhm y haces por ejemplo trabajos e: o ejercicios del tipo resumir o completar huecos o:: relacionar una un texto con una fotografía o poner un título a un texto otro tipo de: aparte del análisis clásico haces otro tipo de ejercicios?</p>	<p></p>
<p>34 H bueno en el de momento en <i>quatrième</i> por ejemplo proponer un título eso no no lo he hecho todavía en <i>troisième</i> tampoco pero en las clases de segundo ciclo eso sí pero en <i>troisième</i> yo considero que para mí un alumno <i>detroisième</i> o <i>quatrième</i> que está aprendiendo una lengua extranjera tiene que aprender cosas básicas e: que le permiten primero reconocer el funcionamiento de la nueva lengua darse cuenta de la diferencia que tiene con las otras que conoce y tener un nivel de expresión e: básico para presentarse e: presentar a un amigo identificar algunas cosas de su ent- de su alrededor y: y ya y: dominar o: cómo decir? tener o conocer algunas reglas que le permiten alcanzar los objetivos de comunicación que: que acabo de citar es esto así que por ejemplo tenemos ejercicios en que empezamos una frase y pedimos a un alumno que complete la frase siempre con un vocabulario aprendido por ejemplo: les pido contar una historia una pequeña historia con un con los tiempos que hemos visto presente imperfecto por ejemplo e:: pero en este e: haciendo este tipo de ejercicios a veces tenemos que tolerar frases que normalmente no se dirían en español porque </p>	<p>34H Admite que la actividad de escribir un título para un texto no lo ha hecho en los primeros cursos, pero sí en el segundo ciclo.</p> <p>Considera que un alumno principiante debe aprender cosas básicas que le permitan reconocer cómo funciona la lengua, diferenciarla de las que ya conoce y tener un nivel de expresión básico para presentarse, presentar a otras personas, identificar elementos de su alrededor, etc.</p> <p>Para alcanzar estos objetivos los alumnos aprenden algunas reglas.</p> <p>Cita algunos ejercicios como completar frases con vocabulario aprendido; o bien contar una historia con los tiempos verbales trabajados.</p>

	<p>para contar una historia por ejemplo un español utilizaría mucho el pretérito indefinido por ejemplo pero yo pienso que un alumno de <i>quatrième</i> no no domina suficientemente la lengua para utilizar este tiempo por ejemplo así que creo hay cosas (hay hay) este tipo de cosas que hacemos y que les gusta a los alumnos </p>	<p>Admite que con algunos ejercicios se toleran algunas formas lingüísticas no del todo adecuadas en la lengua española, pero que es debido al nivel principiante de los alumnos.</p>
35 E	vale y tú estás satisfecho con las clases basadas en el análisis de texto? o te gustaría cambiar esto? o echas en faltas otras: formas de trabajar en clase	Expresa que este tipo de ejercicios gusta a los alumnos.
36 H	<p>claro primero las clases que consisten en e: estudios de textos que son una forma que yo llamaría tradicional y que ya no se adaptan a las necesidades ni a las realidades de hoy desgraciadamente e: todavía nuestros centros nuestros colegios no están configurados para que hagamos las cosas de otra forma fíjate que por ejemplo tengo en casa muchas pelis e:: muchas grabaciones que me gustaría compartir con mis alumnos pero no puedo hace cuatro o cinco años yo tuve que llevar en el colegio mm mi televisión para que los alumnos vean una:: un: una pequeña: vídeo sobre la boda de Felipe y:: Letizia esto les gustó pero yo no puedo transportar mi televisor todos los días también yo he aprendido en internet por ejemplo hay mm e: mm e: hay sitios web en que se hacen ejercicios de español interactivos yo m- que yo mismo utilizo para entrenarme para averiguar mi nivel de español lo utilizo mucho me gustaría hacerlo con mis alumnos pero no puedo no puedo porque el contexto no lo permite en mi colegio no tenemos salas de informática ni tenemos un un ordenador o un televisor dedicado a la enseñanza a veces yo llevo mi ordenador pero mira que es pequeño que dos metros atrás no se ve nada por ejemplo suelo hacer escuchar a los alumnos e:: la marcha real el himno del Barça los discursos de o las canciones pero con los medios que tengo toda la clase no aprovecha yo me gustaría ((INTERRUPCIÓN VIDEO))</p>	<p>36H Denomina enseñanza tradicional la que se practica en Gabón y que se basa en el estudio del texto.</p> <p>Manifiesta que no se adaptan a las necesidades ni a las realidades de los alumnos.</p> <p>Indica que las escuelas no están configuradas para hacerlo de otra forma.</p> <p>Habla del material audiovisual que posee pero que no puede compartir con sus alumnos por no disponer del material para reproducirlo. Declara que tuvo que llevar su propia televisión a clase para que los alumnos vieran un vídeo sobre la boda de Felipe y Letizia.</p> <p>Asimismo ha descubierto páginas web con ejercicios interactivos que él mismo utiliza para entrenarse y que le gustaría usar en sus clases, pero desgraciadamente no hay aula de informática, ordenadores o televisores para uso docente.</p> <p>Manifiesta que su ordenador no es suficiente grande para toda la clase.</p>
37 E	si tuvieras más recursos si:: en las escuelas en los institutos dispusierais tuvieras a vuestra disposición más materiales que te gustaría cambiar? hacer?	No obstante lo utiliza para mostrar a los alumnos la marcha real, el himno del Barça, discursos, canciones, etc.
38 H	lo que me gustaría cambiar y estoy trabajando por ello estoy en ello es primero los programas si si e: tuviera algún poder yo cambiaría primero los programas porque los programas de la enseñanza	38H Declara que lo que le gustaría cambiar en la enseñanza en primer lugar son los programas de estudios.

<p>del español en Gabón según mi análisis aunque no sea especialista de didáctica es que estos programas no son programas adaptados a una lengua a una lengua extranjera enseñamos a los alumnos gaboneses cosas demasiado difíciles muchas inútiles y: no adaptadas al contexto de una lengua extranjera enseñamos a los gaboneses una lengua española con las mismas dificultades que casi se enseñan a los propios españoles casi y e: esperamos que los alumnos nos den buenos resultados () cambiaría primero los programas como decía cambiaría los manuales que tenemos fíjate que Gabón utiliza un manual desde doce años en ningún país serio esto se haría y en ello e:: estamos trabajando para cambiar esto pero lo que cambiaría primero lo más importante es cambiar el perfil de los formadores de los profesores porque en la Escuela Normal la mayoría de los profesores que dan clases ahí son doctorados que nunca enseñaron en un colegio por eso no tienen e: no miden exactamente el grado de dificultad y necesidades de la enseñanza secundaria muchos de ellos por lo que por lo poco que sé en la actualidad mm solo dos o tres profesores han enseñado en la secundaria también así que no saben las necesidades de los profesores del colegio esto es el primer problema uno se va a Francia hace un doctorado de historia y viene a enseñar en la Escuela Normal ((levanta los antebrazos lamentándose)) y qué pasa? es esto ((levanta de nuevo los antebrazos y golpea levemente la mesa)) es uno los de:: una de las cosas que yo cambiaría progresivamente pero el problema mayor que tenemos es el de los efectivos si siempre que tendremos e:: e: tantos alumnos en las clases tendremos siempre problema de transmisión de: los conocimientos este problema es real tanto en español como en francés o cualquier disciplina escolar si podemos y yo no entiendo que un pequeño país como Gabón con todo el dinero que tengamos que gastamos no seamos capaces de construir un número de centros suficiente para acoger a todos los gaboneses ese es el problema yo tengo suerte con cincuenta alumnos en la clase hay centros donde son cien cómo hacen los profesores? </p>	<p>Indica que en su opinión, pese a no ser especialista en didáctica, los programas no están adaptados y se enseñan cosas demasiado difíciles, muchas veces inútiles. Añade que se enseña el español como una lengua materna y no extranjera. Subraya de nuevo que cambiaría el programa. Agrega que modificaría también los manuales empleados. Señala que el libro de referencia es el mismo desde hace doce años, algo que sería inconcebible en cualquier otro país. Asimismo, declara que sería importante cambiar el perfil de los formadores de profesores, que ostentan doctorados pero nunca han enseñado en una escuela de educación secundaria. Indica que por lo que sabe solo dos o tres profesores han sido antes docentes en la enseñanza secundaria. Se lamenta de que estos profesores han hecho un doctorado en Francia, de historia, por ejemplo, y vuelven para enseñar en la Escuela Normal. Se refiere al mayor problema, según el informante: el número elevado de alumnos por clase; lo que supondrá siempre problemas de transmisión de los conocimientos en todas las disciplinas escolares. Declara que un país rico como Gabón que gasta mucho dinero, no es capaz de construir suficientes escuelas. Admite que él solo tiene cincuenta alumnos en clase y que es afortunado; en muchos centros hay cien alumnos por clase.</p>
<p>39 E mhm bueno seguimos con la enseñanza del español puedes explicarme un poco cómo es tu clase de español? cuáles son los pasos que sigues? cómo</p>	

<p>se desarrolla la clase?</p> <p>40 H bien una clase normal mm se desarrolla en algunas etapas la primera etapa cuando yo llego a clase e: después de las salutaciones de cortesía yo: e: e yo mando a un alumno a escribir la fecha del día y averiguo que todo está bien y luego e: empezamos siempre con un repaso de la clase anterior y: según el tiempo que dispongamos yo dedico cinco o diez minutos al repaso uno o dos puntos de la clase anterior antes de anunciar los objetivos de la clase del día y las diferentes etapas de la lección lo que primero recomiendo a los alumnos es que cuando empieza la clase no deben tener ningún documento sobre sus mesas el objetivo no es tanto que se pongan a escribir que yo les suelo decir que no estamos en una clase de secretariado cuando entro los alumnos suelen tener sus cosas en las mochilas empezamos a hablar intercambiar sobre la clase anterior yo presento los objetivos de la clase del día e:: voy dando la clase explicando intercambiando porque los alumnos hacen preguntas observaciones hasta y: ocurre a veces cuando yo anoto algo en la pizarra y hay un error o una falta yo estoy muy satisfecho cuando un alumno es capaz de detectar el error que el profesor ha cometido esto es para mí una prueba de la atención que el alumno dedica a: no solo a la clase actual sino a la clase anterior porque está e: el alumno sigue paso a paso lo que el profesor escribe e:: y: nota e e retiene que bueno esta palabra usted lo escribió de esta forma y ahora de esta será un problema y ellos me dicen que hay un error y lo (corregimos) juntos a mí no me molesta y luego pasamos a la etapa de los ejercicios porque hacemos la clase los ejercicios en la pizarra o los alumnos tienen tienen un papelito donde van notando sus cosas y cuando todo esto se termina les permito tomar sus cuadernos para los apuntes para apuntar la clase y: nos sepáramos a veces yo no suelo pasar lista porque yo digo a mis alumnos que la presencia en clase es una cuestión de responsabilidad yo sé que es una obligación profesional pasar lista pero en <i>quatrième</i> sí lo hago sistemáticamente en <i>troisième</i> y: en las clases superiores yo no yo supongo que el alumno que quiere presenciar la clase está presente porque está consciente de:: la necesidad para él de presenciar los jefes me lo suelen reprochar pero es una debilidad mía que </p>	<p>40H Expone las diferentes etapas de una clase normal. Después de los saludos, manda a un alumno a escribir la fecha en la pizarra.</p> <p>Después de comprobar de que es correcto, se pasa al repaso de la clase anterior, que puede durar más o menos según del tiempo del que dispongan.</p> <p>A continuación, anuncia a los alumnos los objetivos del día.</p> <p>Indica a los alumnos que no tengan nada sobre sus mesas, porque el objetivo no es que se pongan a escribir enseguida, porque no es una clase de secretariado.</p> <p>Reitera que después del intercambio que se efectúa en el repaso, el profesor explica, a través siempre de un intercambio con los alumnos. Los alumnos hacen preguntas y observaciones.</p> <p>Se siente especialmente satisfecho cuando los alumnos detectan errores que ha hecho el profesor si escribe en la pizarra porque demuestra la atención del alumno.</p> <p>Manifiesta que los alumnos pueden descubrir un cambio en la escritura de una palabra respecto la clase anterior, y así pueden indicarlo al profesor, con el que corrigen el error. Reitera que ello no le molesta.</p> <p>Después pasan a la etapa de los ejercicios que se hacen en la pizarra.</p> <p>Al terminar, les permite tomar los cuadernos y anotar todo lo que hay escrito en la pizarra.</p> <p>Señala que no suele pasar lista (excepto en el primer curso) porque, para él es una</p>
---	--

41 E de acuerdo ((risas del entrevistado)) muy bien y qué es lo que qué preparas cómo preparas las clases y qué es lo que preparas? planificas con antelación la pizarra? lo que vas a decir? qué es lo que preparas en general? antes de una clase	responsabilidad del alumno, pese a que los jefes suelen reprochárselo.
42 H antes de una clase yo qué preparamos? diría que yo preparo todo mm preparo primero mi mi actitud mi vestimenta porque es un detalle muy muy importante porque es porque he observado que e:: de forma general la psicología de los alumnos e:: una asignatura mm el español tiene la misma (cabeza) que el profesor que la imparte si le gusta el profesor también le gustaría le gustará el aprendizaje mi mi primer objetivo cuando inicio una clase un año escolar con un grupo de alumnos es ganar la confianza de los alumnos es fundamental para mí ganar su confianza yo tengo que ser capaz de identificar a todos los alumnos llamarles por sus nombres crear una relación e:: de proximidad y de confianza recíproca entre los alumnos y yo pero individualmente yo debo ser capaz en general el primer mes de clase de llamar al alumno por su nombre porque cuando lo haces el alumno sabe que el profesor conoce significa que se interesa a lo que hago yo y preparo como decía mi vestimenta mi equipaje y MI CLASE con mucha atención porque también soy consciente de que como profesor debo ser un modelo para los alumnos un modelo en todo en la ordenación de mi trabajo en el material que utilizo en en mi actitud en mi comportamiento con ellos porque para mí el grupo clase e no está dividido en dos una parte está el profesor otra parte están los alumnos no el grupo clase es un conjunto y el profesor que yo soy yo me fundo en en la masa de mis alumnos para formar un todo homogéneo pero dentro del que yo dirijo las actividades porque alguien debe mandar y en mis clases mando yo pero no soy dictador =pero=	<p>42H Señala que él lo prepara todo para una clase incluso la actitud o la vestimenta, que es muy importante según él. Se ha dado cuenta de que la asignatura que un profesor imparte es la imagen del mismo docente, es decir, que si al alumno le gusta el profesor, también le gustará su materia.</p> <p>Al inicio de un curso escolar, su principal objetivo es ganar la confianza de los alumnos. También debe conocer el nombre de todos los alumnos y crear una relación de cercanía y de confianza.</p> <p>Si conoce el nombre de los alumnos, éstos saben que el profesor se interesa por ellos y por lo que hacen.</p> <p>Señala de nuevo que prepara su vestimenta, su "equipaje" y toda la clase con mucha atención.</p> <p>Añade que como profesor debe ser un modelo para los alumnos, en la organización de su trabajo, en el material, en el comportamiento.</p> <p>Para él la clase es un equipo formado por los alumnos y el profesor. Él se funde en la masa de sus alumnos para formar un conjunto homogéneo en el que dirige las actividades ya que siempre alguien deben mandar, sin ser un dictador.</p>
43 E =mhm ((risas)) entiendo=	
44 H y así procedo para preparar mis clases yo tengo un cuaderno de texto personal en el que anoto muchas cosas cosas que no puedo anotar en el cuaderno de texto oficial porque hay observaciones personales cuando salgo de una clase por ejemplo y yo tengo seis clases tres <i>quatrième</i> y tres <i>troisième</i> y me he dado cuenta de que cada clase es única y para dando una misma lección en dos clases diferentes	<p>44 H Para preparar las clases hace muchas anotaciones en su cuaderno personal que no puede hacer en el cuaderno oficial.</p> <p>Manifiesta que cada clase es única y que incluso haciendo lo mismo en cada clase, los objetivos logrados cambian.</p>

	<p>no alcanzo siempre los mismos objetivos e: no observo las mismas reacciones hay clases más activas otras más mm (cómo) de-? perezosas e:: menos participativas y tengo que apuntar todas estas cosas para corregir y mejorar la clase siguiente y esto me toma mucho mucho tiempo porque para preparar una clase llevo dos o tres horas para preparar una clase de una hora y para mí es fundamental porque yo no soy un artista soy un profesor yo no quiero llegar a clase y e:: porque (cuando era alumno) entonces no lo entendía pero había profesores que que no había que no preparaban sus clases llegan a clase y según su inspiración del día inventaba una cosa o hacía un ejercicio una interrogación e:: una clase en que dificultaba a los alumnos hacer la relación entre la nueva clase y la anterior y hasta hoy tengo colegas que proceden de esta manera que no e: e: que va a dibujar alguna cosa en una hoja en blanco así y en un borrador y llega a clase y lleva y como (explicación) como te dice que bueno yo enseño desde tantos años y yo me sé todo de memoria ((risas)) no! yo me acuerdo e ee yo alumno de troisième tenía un profesor de matemáticas que no tenía ninguna (documentación) solo tizas en sus bolsillos nosotros le mirábamos porque nos imaginábamos que el dominaba tanto su asignatura que no le hacía falta nada pero hoy me doy cuenta que no que no era no hacía correctamente su trabajo y yo tengo la pretensión de ser un profesional y trato de hacer mi trabajo mm con el mayor grado de profesionalismo del que soy capaz para servir de ejemplo a mis: alumnos y si es posible a los colegas más jóvenes que llegan así veo las cosas </p>
45 E	<p>muy bien e:: como estás hablando del profesor como profesional e:: te voy a preguntar cuáles son para ti las funciones del profesor cuáles es el rol del profesor?</p>
46 H	<p>el profesor es primero un modelo y un modelo en todo en clase y fuera el profesor es un educador transmite conocimientos pero transmite también e:: valores e:: principios y: cómo decir? e: el profesor participa en mucho a la construcción social del alumno como individuo como individuo como persona pero también como miembro de e un grupo y a veces yo digo a mis alumnos quizá lo mejor que al final del año lo mejor que habréis</p>

<p>aprendido de mí quizá no sea el español porque para muchos de vosotros el español no os servirá para nada pero hay valores e: el respeto del trabajo la puntualidad e: la confianza e: la compasión la: hay muchos valores e:: sobre todo el respeto del trabajo de la palabra dada que son cosas que van más allá de la simple docencia y son cosas que nos permiten a todos e: funcionar en nuestra sociedad obedecer a las reglas reconocer y someterse a la autoridad sin ser e: un: un súbdito pasivo que está obedeciendo simplemente pero que tiene que comprender por qué tiene que obedecer que es un principio que para saber mandar hay que haber aprendido a obedecer son esos valores que yo enseño a mis alumnos que trato de corregir y:: y yo lucho también para eliminar e: barreras inútiles porque en el sistema en el que yo crecí como alumno había una distancia inimaginable entre los alumnos y los profesores el profesor era el tío ese ((levanta el brazo derecho y señala al techo)) sabelotodo que estaba en el cielo y el alumno era el cómo decir? el cubo vacío este en el que el profesor llenaba de toda su sabiduría pero actualmente la cosa no es así se establece una relación de de complicidad y de intercambio me gusta más el término intercambio entre el profesor y los alumnos yo e:: personalmente yo he roto todas las barreras inútiles porque estoy de acuerdo algunas barreras que no se pueden eliminar porque e: e: son importantes pero hay otras que: que: mm mm pesan en las relaciones de intercambio que deben estamos metidos mis alumnos y yo en un mismo barco yo les indico el camino porque yo sé adónde vamos yo les indico el camino pero haciéndolo les permito les doy herramientas para luego ellos sean capaces de seguir su propio camino así yo yo veo las cosas </p>	<p>que sus alumnos aprendan no es tanto el español, sino valores como el respeto del trabajo, la puntualidad, la confianza, la compasión.</p>
<p>47 E muy bien y e: entonces puedes decir que tienes una buena relación con tus alumnos? puedes hablarme un poco de eso?</p>	<p>Hace hincapié en el valor del respeto al trabajo y de la palabra, que es importante en la convivencia social y en la obediencia de las reglas sin ser un súbdito pasivo, sino que comprende que es necesario seguir unas normas.</p>
<p>48 H si comparo con la relación que yo tenía con mis profesores si comparo con la relación que tienen algunos de mis colegas con mis con los alumnos yo diría que en el caso e: de mi centro en el colegio quizá sea el profesor que tenga las mejores relaciones con los alumnos porque mira que mis alumnos me ven a la vez como un profesor como un hermano mayor como un amigo y: esto </p>	<p>Añade que también lucha por romper barreras de la enseñanza tradicional en el que él aprendió como la distancia insalvable entre profesor y alumnos.</p>
<p>47 E muy bien y e: entonces puedes decir que tienes una buena relación con tus alumnos? puedes hablarme un poco de eso?</p>	<p>Señala que antes el profesor era un ser superior que llenaba al alumno de su sabiduría.</p>
<p>48 H si comparo con la relación que yo tenía con mis profesores si comparo con la relación que tienen algunos de mis colegas con mis con los alumnos yo diría que en el caso e: de mi centro en el colegio quizá sea el profesor que tenga las mejores relaciones con los alumnos porque mira que mis alumnos me ven a la vez como un profesor como un hermano mayor como un amigo y: esto </p>	<p>Actualmente indica que es diferente y que se establece una relación de intercambio y complicidad en el que él se siente más cómodo.</p>

<p>facilita nuestras relaciones esto crea aumenta el darle confianza los alumnos mira que mis alumnos me dicen cosas relacionadas con la escuela pero también e: dedico mucho tiempo a escuchar sus historias de vidas personales y: en algunos años he: oído de todo y yo suelo servir de e: de vínculo entre los alumnos y el servicio social hay muchos alumnos y alumnas que prefieren hablar conmigo en vez de hablar con el servicio social no sé por qué quizá porque antes de ser profesor como individuo yo me relaciono muy fácilmente con la gente como individuo y quizás esto será mi mejor cualidad como profesor porque debemos romper las barreras inútiles y: () yo digo a mis alumnos que la vida no se limita al pequeño al microcosmos del colegio que hoy yo soy profesor vosotros alumnos que no siempre será así y yo trabajo con este objetivo y lo que (permite) hasta mis alumnos tienen malas notas que no trabajan bien e:: no me lo reprochan y porque yo trato de hacer quizá seguro que yo tendrá algún defecto como todos los seres humanos pero yo trato de hacer mi trabajo con cómo decir? con todo mi corazón y dar lo mejor de yo mismo porque para mí es un honor de trabajar para mi país de trabajar para: e: el éxito de un alumno cuando cuando me llama un alumno que: que ha trabaja o que ha conseguido el examen y yo siento mucho orgullo y: mira que en mi página de facebook tengo algo como cuatrocientos amigos de los cuales trescientos y pico son alumnos ((risas del entrevistado)) y hablamos y: y nos entendemos bien que es muy importante</p>	<p>Los alumnos se confían, incluso sobre problemas más allá de la escuela.</p> <p>Manifiesta que tiene la calidad de saberse relacionar como persona con la gente.</p> <p>Reitera que es necesario romper con barreras innecesarias.</p> <p>Siempre comunica a los alumnos que la vida no se limita al microcosmos de la escuela.</p> <p>Expresa que los alumnos que tienen malas notas no se lo reprochan.</p> <p>Reconoce que como ser humano tiene defectos, pero que intenta hacer su trabajo con todo su corazón y dar lo mejor de cada uno. Manifiesta asimismo que es un honor trabajar para su país y para que los alumnos tengan éxito.</p> <p>Confiesa que la mayoría de sus amistades en <i>facebook</i> son alumnos.</p>
<p>49 E forma parte de una tus funciones como profesor aparte de la función educativa qué otras funciones tiene para ti el profesor? has hablado de dirigirles guía </p>	
<p>50 H = mira que e: en nuestro sistema el profesor el trabajo del profesor va más allá de esto de: de: dar instrucción porque algunos juegan el papel de los padres porque desgraciadamente la mayoría de nuestros padres confunden los colegios con las guarderías el profesor lo hace todo vigila las clases hasta e:: algunos ayudan a los alumnos a pagar sus taxis cuando no tienen dinero cuando no tienen nada que comer les escuchan porque hay padres que: no te imaginas el montón de cosa que puedes aprender solo dando la posibilidad de un alumno de expresarse porque los hay que tienen problemas </p>	<p>50H Manifiesta que en el sistema educativo el rol del profesor más allá de la instrucción, ya que muchos padres confunden la escuela con una guardería.</p> <p>Ayudan en todos los sentidos a sus alumnos, incluso les paga el taxi o la comida.</p> <p>Revela que se puede enterar de un sinfín de cosas cuando se le da la posibilidad de hablar a un alumno.</p>

<p>pero no pueden no pueden discutir con sus padres porque los padres no permiten algún tipo de de discusiones porque los padres no tienen tiempo porque los padres no dedican e: no dedic- dedican mucho tiempo a sus niños porque se contentan pagan el uniforme pagan e:: el material escolar el taxi y ya está (mueve las manos de dentro hacia fuera)) mientras que el alumno necesita expresarse necesita una oreja de de la atención de una persona todo esto hace que el trabajo de un profesor es complejo muy complejo y va más allá e: de la superficie del centro o de su papel de: e: de docente va más allá de esto</p>	<p>Muchos no tienen la posibilidad de hablar con sus padres porque no les dedican el tiempo suficiente y se contentan con sufragar algunos gastos.</p> <p>Considera que los jóvenes necesitan a alguien que les escuche.</p> <p>De ahí que el trabajo de profesor sea muy complejo porque va más allá del papel de profesor y del espacio de la escuela.</p>
<p>51 E vale muy bien</p>	
<p>52 H =y: espera y hasta esto influencia nuestra propia vida porque casi no tenemos vidas privadas y: yo por ejemplo e: e: muchos profesores debemos vigilar nuestra manera de ser fuera de la escuela porque no sabemos dónde vamos a encontrar un alumno y: el contacto con un alumno aún fuera del centro puede que influencie su manera de aprender todos estos detalles son importantísimos para mí (FIN SEGUNDO VIDEO))</p>	<p>52H Ello afecta también la vida privada del profesor, porque debe ser un modelo fuera de la escuela</p>
<p>53 E vamos a seguir vamos a hablar un poco sobre el alumno y el aprendizaje de sus dificultades e:: primero me gustaría que me dijeras cuáles son para ti las características de un buen alumno de español </p>	
<p>54 H ((risas)) qué te voy a decir? cuáles son la características de un alumno de español a ver cómo diría? el buen alumno de español primero le debe gustar las lenguas de forma general y particularmente la lengua española y: para que le guste esta lengua e: la actitud del profesor su manera de dar clases el tipo de actividades todo esto participa del interés que el alumno e:: (habrá) tendrá para la lengua luego hay el propio interés del alumno es decir independientemente del profesor el alumno debe tener un interés propio para el aprendizaje del español yo suelo decir a mis alumnos que tenéis por lo menos dos razones de: de trabajar o interesaros en la lengua española primero porque es una de las asignaturas más fáciles que tenéis en el colegio segundo porque hablar una lengua extranjera la que sea ofrece un montón de oportunidades en: la vida futura en la vida profesional por lo menos y a partir de estos objetivos uno de ellos debe interesar a los alumnos </p>	<p>54H Expresa que al buen alumno de español le deben gustar las lenguas en general y en concreto el español.</p> <p>Declara que ello depende de la actitud, las actividades y la manera de dar las clases del profesor, que tiene una gran influencia en la motivación de los alumnos.</p> <p>Aparte del profesor los alumnos deben tener un interés intrínseco en la materia.</p> <p>Para el informante el interés de aprender el español viene en primer lugar de su facilidad en comparación con otras asignaturas; y, en segundo lugar, del hecho que puede ofrecer muchas posibilidades profesionales.</p>

<p>y yo debo e:: por mi parte en mi manera de dar clase de explicar de relacionarme con los alumnos enseñar el interés que tiene de aprender el español y por fin un buen alumno de español debía hablar </p>	<p>El docente debe persuadir a los alumnos del interés de aprender esta lengua</p>
<p>55 E en clase?</p>	
<p>56 H en clase claro y fuera por qué no? debe debe hablar debe participar yo les suelo decir que debéis hablar aún sea para formar frases equivocadas debéis hablar debéis participar debéis e ser activos en clase así que para resumir un buen alumno debe de español debe amar la lengua y ser capaz o: (charlatán) yo diría no hablador y muy activo </p>	<p>56H Asimismo el alumno debe participar en clase, y también hablar fuera de clase, aunque sea con errores.</p>
<p>57 E te has encontrado alumnos que no participan pero que avanzan en español? que aprenden en español o al contrario algunos que hablan mucho que participan pero no aprenden mucho</p>	<p>Reitera que es importante amar la lengua y ser activo</p>
<p>58 H bueno </p>	
<p>59 E =o no tienen un buen nivel</p>	
<p>60 H =tenemos de todo pero generalmente esto me ha ocurrido una o dos veces yo el año pasado tenía una alumna que casi en clase contestaba a todas las preguntas pero cuando hacíamos los deberes no tenía la mejor nota (este modo) yo no lo entendía al principio (me iba a buscar) para comprender primero discutiendo con ella y por ella (yo) tuv- tuve tuve que cambiar la manera de dar clase porque tenemos que e: la enseñanza tiene un problema porque tenemos una visión globalizada mientras el ser humano no es no es una máquina que se fabrica en serie cada uno es un individuo con sus particularidades su manera de aprender su manera de concebir la vida y me he dado cuenta que hay hay alumnos que hablan mejor pero que no saben escribir o prefieren hablar se sienten más cómodos hablando y tienen dificultades al escribir para este tipo de alumnos tenemos que orientar nuestra manera de dar las clases pero es difícil en el contexto que tenemos porque nos cuesta seguir el alumno de forma individual desgraciadamente nos ocupamos de la mayoría desgraciadamente con nuestra manera de hacer las clases con el público que tenemos pero lo que más me me me gusta son los alumnos que cuando empezamos el año ni</p>	<p>60H Evoca el caso de una alumna que participaba mucho en clase, pero a la hora de hacer los exámenes no sacaba buenas notas.</p> <p>Por eso tuvo que cambiar la manera de dar las clases ya que considera que los seres humanos no somos máquinas fabricadas en serie.</p> <p>Explica que hay alumnos que participan pero no son tan competentes en la parte escrita.</p> <p>Para este tipo de alumnos es necesario adaptar la práctica docente, aunque declara que es difícil dado el contexto, en el cual se tiende a tomar el grupo de forma general y no individualmente.</p>

	saben hablar ni pueden escribir sacan malas notas al principio y al final hablan practican con faltas con límites pero practican	
61 E	y el caso este de la chica que luego sacaba malas notas qué hiciste? qué cambiaste? para: a:: para adaptarte a ella	Se sienten especialmente satisfechos de los alumnos que al principio de curso tienen dificultades pero al final son capaces de hablar aunque sea con errores y límites.
62 H	para adaptarme a ella yo lo que podía hacer para ella es primero yo debería que contaba cosas personales primero y yo le hacía muchas evaluaciones orales para permitirle para darle el interés para que vea que yo me intereso también a su caso particular pero puesto que también tenía que ser evaluada con la misma pauta que los demás tuve que dedicar mucho tiempo para explicarle que tenía que hacer esfuerzos en este=	62H En el caso de la alumna con dificultades en la parte escrita, realizó más evaluaciones orales, pero intentó hacerle ver que tenía que hacer más esfuerzos porque también tenía que ser evaluada de la misma forma que os demás.
63 E	=en lo escrito	
64 H	=en lo escrito y le ayudaba como podía dándole más ejercicios que a los demás y hablando con ella y al final el resultado no era satisfactorio en expresión escrita pero era mejor que al principio desgraciadamente esta alumno yo hubiera querido continuar con ella	64H Los resultados no fueron del todo satisfactorios pero sí mejor que al principio.
65 E	=este año no?	
66 H	este año porque era alumna de <i>quatrième</i> porque también mira esto es un problema cuando los alumnos cambian demasiado de centros de profesores cada profesor descubre un alumno nuevo no conoce sus dificultades anteriores y quizá no le dedica el tiempo fíjate que en el centro privado donde doy clases el grupo que tengo hoy en <i>terminale</i> es el un grupo e: bueno eran más numerosos pero en este grupo hay cinco alumnos son todas alumnas cinco alumnas que yo tenía desde la clase de <i>quatrième</i> las mismas así que yo sé exactamente su grado su grado de dificultad yo conozco sus capacidades y este año estoy muy satisfecho porque ya hablan mejor el español son capaces de formular frases personales de hacerme preguntas hacerme observaciones yo mismo tuve la suerte de tener un mismo profesor de español de seconde hasta <i>terminale</i> un mismo profesor y me ayudó a corregir progresivamente todas mis insuficiencias es esto	66H Se refiere al problema de cambio de centros y de profesores, que no permite un seguimiento de los alumnos. Habla de un grupo de cinco alumnas que tiene en un centro privado y que tiene desde hace cinco años. Conoce muy bien su nivel y sus dificultades.
67 E	vale vamos a hablar justamente de dificultades cuáles son para ti las mayores dificultades de los alumnos	Se siente satisfecho con este grupo porque hablan mejor, pueden formar frases, hacer preguntas, etc. Recuerda que tuvo el mismo profesor durante tres años, lo que le ayudó a progresar.

<p>aquí en Gabón para expresarse oralmente y por escrito</p> <p>68 H la primera dificultad es el interés no sé por qué pero el español tiene no tiene e:: el estatuto del inglés por ejemplo para muchos alumnos el español es no es una lengua es una asignatura escolar eso es primero así que no notan el interés de trabajar luego e:: saben muy poca cosa sobre las oportunidades que uno puede tener hablando español fuera de ser profesor de español porque todos se imaginan que las personas que estudian español acaban profesores hay esto y luego la mayor dificultad de los alumnos es el propio nivel de expresión de los profesores es esto porque muchos profesores no hablan español cómo decirlo? no diría no hablan no practican la lengua de forma que pueda servir de modelo a los alumnos escribimos mucha gramática en la pizarra damos las explicaciones en francés hablamos dos palabras en español tres en en francés una palabra en español dos en francés con con ese ritmo el alumno le cuesta acostumbrarse adaptarse porque no presentamos a los al alal alumno la dificultad de forma que el- él sea capaz de superarla por sí mismo la dificultad viene también de la manera que enseñamos de los documentos que utilizamos que son generalmente textos literarios fuera del contexto de los alumnos y damos más interés a los conocimientos que se pueden memorizar como la gramática e yo no diría civilización diría historia y geografía que a la expresión fíjate que en <i>troisième</i> por ejemplo no existe prueba oral de español no existe en los exámenes (especiales) yo en mi tiempo sí hacíamos español e inglés al oral pero ahora ya no lo que hace que el alumno mm no orienta sus esfuerzos hacia hacia esto esto también participa de las dificultades que el alumno tiene para aprender español pero para mí lo más importante es el estatuto que tiene la lengua española tiene el estatuto en Gabón de lengua de poca importancia en la mente de los alumnos es lo que tenemos que cambiar primero y por qué tiene ese estatuto porque para la (mayoría de alumnos de hoy) el español no es primero la lengua de España es la lengua de Guinea Ecuatorial y aunque el contexto económico haya cambiado que Guinea Ecuatorial ya no sea no es lo que era antes a muchos gaboneses les cuesta entender que el contexto ha cambiado que diría que es el país más rico de África y que y que tiene e:: ahí la vida ha</p>	<p>68H El principal problema del aprendizaje del español es la falta de interés en el español, sobre todo en comparación con el inglés, que tendría un estatuto superior. Los alumnos consideran el español como una asignatura más y no son conscientes de las ventajas que puede suponer dominar esta lengua extranjera. Piensan que aprender el español solo sirve para ser profesor.</p> <p>Asimismo, otra dificultad es el nivel de los profesores, ya que al no practicarlo no constituyen un modelo para los alumnos.</p> <p>Declara que se escribe mucho en la pizarra, sobre todo la gramática, las explicaciones son en francés. Por ello el alumno no es capaz de hacer el esfuerzo de superarse a sí mismo.</p> <p>Señala que otra dificultad es que los documentos con los que se trabaja son en general literarios sin conexión con el contexto de los alumnos.</p> <p>Se hace hincapié en los contenidos fáciles de memorizar como gramática, civilización (historia y geografía).</p> <p>Se lamenta de que en la actualidad no existe prueba de expresión oral en la prueba final del primer ciclo de secundaria.</p> <p>Por ello, el alumno no se esfuerza en mejorar la expresión oral.</p> <p>Declara que el problema principal es el pobre estatuto de la lengua española en Gabón, considerada de poca importancia.</p> <p>Es importante cambiar la mentalidad de los alumnos sobre ese aspecto porque el español es ante todo la lengua de Guinea Ecuatorial, posiblemente el país más rico de África actualmente. Aún así, los alumnos no son conscientes de que la situación en este</p>
---	--

<p>cambiado porque de España qué saben? Real Madrid FC Barcelona ya está y el contexto por ejemplo no se sabe nada del estatuto e:: de: de España dentro de los países desarrollados el inglés tiene la suerte de tener Estados Unidos Inglaterra que son modelos para todos hasta para mí profesor de español y la culpa es también de los propios españoles vosotros vendéis pero muy mal</p>	<p>país ha cambiado respecto el pasado. Los alumnos conocen solo el fútbol sobre España y no conocen su importancia dentro de los países desarrollados, en comparación con el inglés, lengua de Estados Unidos e Inglaterra que constituyen modelos. Eso es debido en gran parte a que España no sabe venderse en el extranjero.</p>
<p>69 E España</p> <p>70 H vuestro país FUERA de su área de influencia de América Latina </p>	<p>70H Insiste en que España no es conocida fuera de su área de influencia de América Latina.</p>
<p>71 E eso sí sí sí</p> <p>72 H eso también mira que en todos los países del mundo tenemos cada uno una imagen que recuerda a Estados Unidos una peli e:: un un cantante una manera de vestirse algo! pero de España nada </p>	<p>72H Todo el mundo tiene en mente iconos de Estados Unidos, pero no de España.</p>
<p>73 E algunas cosas </p> <p>74 H a ver </p>	
<p>75 E eso lo estereotipos el flamenco los toros son conocidos no? pero bueno no vamos a entrar en ese debate ((risas))</p>	
<p>76 H pero son conocidos en un contexto escolar se relaciona siempre con los estudios mira e: si (vas) con un alumno por la calle y le que aunque sea de <i>terminale</i> y le hablas de flamenco (xxx) (diez alumnos) cuántos te contestarán que saben lo que es?</p>	<p>76H Los estereotipos sobre España se conocen en un contexto escolar, pero no fuera de clase.</p>
<p>77 E mhm vamos a seguir avanzamos en cuanto a las formas lingüísticas cuáles crees que necesitan prestarles más atención que crean más dificultades? </p>	
<p>78 H esto es difícil de contestar porque e:: lo más importante es adaptar los diferentes contenidos a los niveles reales de los alumnos y esto es la mayor dificultad que tenemos y esta dificultad es creada favorecida y mantenida por la las personas que concibieron los programas fíjate el: un consejero pedagógico un inspector te dirá que un alumno de <i>terminale</i> lleva cinco años de estudios de español bueno cinco años pero realmente a qué corresponde? estos cinco años comparativamente con un nativo cuál es el nivel de un alumno que ha estudiado español en Gabón país francófono durante cinco años en los contenidos por ejemplo </p>	<p>78H Señala que lo más difícil es adaptar los contenidos a los niveles reales de los alumnos. Declara que los autores de los programas no favorecen la adaptación. Los consejeros pedagógicos no describen niveles por competencias, sino por años de estudios.</p> <p>El informante se pregunta a qué corresponden estos años de estudios.</p>

	<p>nos recomiendan que en <i>quatrième</i> nivel inicial yo diría nivel cero del aprendizaje de la lengua contenidos como el condicional pretérito indefinido subjuntivo e:: y otros que olvido algunos estos contenidos que son yo no diría innecesarios yo diría más bien IN- adaptados a los contextos porque debemos definir claramente tenemos lo que llaman ahí un perfil de competencias pero este perfil de competencia es erróneo se aplica a un alumno a un nativo no a un no nativo debemos definir debemos reescribir los perfiles de competencia por niveles para contestar a tu pregunta lo que importa se puede enseñar cualquier cosa siempre que esa cosa sea adaptada primero al nivel real del alumno segundo a sus necesidades comunicativas </p>
79 E vale vamos a hablar sobre la forma de aprender de los alumnos crees que si los alumnos hablan en clase participan tienen la ocasión de aprender la gramática el vocabulario de las lenguas?	<p>En el programa del primer año de estudios se recomiendan una serie de contenidos lingüísticos que él juzga inadaptados.</p>
80 H sí	<p>Manifiesta que es necesario definir un perfil de competencias, pero no dirigido a los nativos, como hasta ahora.</p>
81 E qué problemas has detectado? con eso	<p>Insiste en que lo más importante es adaptar los contenidos a las necesidades comunicativas de los alumnos.</p>
82 H el principal problema es que nosotros enseñamos gramática sin relacionarla siempre con las necesidades comunicativas es esto y lo que pasa es que el alumno sabe cosas pero no sabe cómo e: u- utilizarlas pero tenemos que reflexionar cómo? cómo un alumno no un alumno un niño cómo un niño normal aprende a hablar una lengua? no se mete gramática en la cabeza cómo? por ejemplo yo suelo decir a los alumnos en los mercados de Libreville hay nigerianos que hablan inglés que no saben una palabra de francés llegan a Gabón (desaparecen) en el mercado hacen comercio y al cabo de dos o tres meses saben hablar suficientemente son capaces de comunicar aunque confunden las palabras pero saben comunicar pueden saben que esto es un ordenador y que diga un ordenador o una ordenador pero el mensaje pasa es lo primero la diferencia es también el alumno del colegio debe primero aprender las cosas a decir las cosas pero también (acompañar) por qué se dicen así de esta forma y no de otra pero lo que deben lo primordial lo más importante es la comunicación desgraciadamente no evaluamos los alumnos (solo) sus capacidades comunicativas sino haríamos muchos ejercicios orales haríamos muchas evaluaciones oficiales con la	<p>82H Señala que el principal problema es que no se enseña la gramática en relación con los objetivos comunicativos. Así, el alumno sabe cosas pero no sabe cómo usarlas.</p> <p>Indica que es necesario reflexionar en cómo un niño aprende una lengua.</p> <p>Se refiere a los extranjeros que llegan a Gabón sin hablar francés y que acaban hablando aunque hagan errores.</p> <p>Subraya que lo más importante es comunicar pese a que se cometan errores.</p> <p>Señala que aprender los contenidos debe acompañarse de una reflexión metacognitiva.</p> <p>Repite que lo más importante es la</p>

	parte oral sino los evaluamos sobre sus capacidades cognitivas sus conocimientos e:: cómo llaman esto? hay un término sobre lo que su memoria ha e:: almacenado como lecciones	comunicación.
83 E	la parte memorística	Se lamenta de que la evaluación se basa en la parte memorística, que es la más fácil de evaluar, y no en las competencias comunicativas.
84 H	sí es la parte que evaluamos más y solo porque es la parte más fácil de evaluar	
85 E	bien hablamos de evaluación =has sacado el tema ((risas)) entonces cómo evalúas a tus alumnos? y te parece satisfactorio el sistema de evaluación que existe que se aplica aquí? crees que se puede mejorar?	
86 H	se puede y se debe el sistema que: e tenemos es un sistema demasiado global evaluamos el alumno sobre sus conocimientos pero comparamos siempre sus conocimientos con sus colegas y quizá esto sí que es un poquito difícil porque e: deberíamos a:: adoptar un sistema que permita comprender o evaluar o medir con exactitud no yo no diría esto e: en este dominio la exactitud es difícil de alcanzar siempre habrá una margen de subjetividad pero y es el mayor problema que nosotros tenemos en nuestro sistema porque generalmente evaluamos los alumnos no directamente sobre lo que han aprendido sino comparativamente con lo que sabemos nosotros los profesores y este problema se encuentra tanto en el colegio como mucho más en la enseñanza superior y hay barbaridades tonterías (en esto) hay profesores por ejemplo que dicen que un alumno no puede alcanzar tal nota fíjate yo cuando era alumno de <i>terminale</i> teníamos un profesor de filosofía que nos decía yo cuando evalúo las notas van de cero a veinte pero veinte es la nota de dios para Jesús es dieciocho y para yo mismo quince así que para vosotros será entre cero once o doce y hablaba en serio hablaba en serio	86H Declara que el sistema de evaluación puede y debe mejorarse. La evaluación se fundamenta sobre todo en los conocimientos del alumno en relación con otro alumno y no con su dominio. Reconoce que no es fácil de medir con exactitud y que hay siempre un margen de subjetividad. Reitera que en la enseñanza reglada e incluso en la enseñanza superior se evalúa a los alumnos comparativamente.
87 E	sí sí	Denuncia que pueden darse barbaridades en este aspecto.
88 H	y si tienes la oportunidad de discutir con muchos alumnos gaboneses muchos te dirán que un alumno no puede alcanzar esta nota por qué? porque lo ha dicho el profesor punto y es es para el profesor un la nota es para el profesor un signo de su potencia es un signo de su autoridad sobre el alumno una estupidez y solemos utilizar la nota	Se refiere a un profesor que sostenía que solo dios podía obtener la nota máxima, Jesús, dieciocho, el profesor quince y los alumnos entre cero y doce sobre veinte. 88H Se queja de que muchos colegas piensan de la misma manera. Pero sostiene que es solo una consideración del profesor. Añade que las notas son una forma de poder y de autoridad del profesor. Indica que los profesores se valen de las notas

	como m:: medio para garantizar o para someter más bien a los alumnos ese es el problema y es algo que yo no hago porque a mí me ha dañado personalmente y no quiero reproducir este sistema me acuerdo que el primer año en que tuve un alumno una alumna que había hecho un trabajo superbién y:: mereció un veinte pero no te puedes ni imaginar todo todas las protestas que esto armó entre mis colegas era un alumno un alumna de <i>quatrième!</i> que había hecho lo que le había	para someter a los alumnos.
89 E	=pedido	Manifiesta que él no lo hace porque él fue víctima de esta concepción de la evaluación y no quiere reproducirlo.
90 H	=() pedido yo no tenía otro remedio y muchos colegas se imaginaban cosas porque es una chica porque no será un chico y este año en el bachillerato hay una chica que: ha obtenido diecinueve en la prueba de español y una larga discusión estalló entre los profesores muchos profesores querían averiguar la suerte era que era una profesora que había corregido la la copia y entonces cuando corrigieron no se sabía si era un chico o una chica pero discutieron tanto y tanto uno quería comprobar los ejercicios la escritura si había	Se refiere a una alumna que hizo un excelente trabajo y a la que puntuó con la nota máxima. Eso causó un gran revuelo entre sus colegas.
91 E	=copiado	90H Los otros profesores sospecharon negativamente del docente porque se trataba de una chica.
92 H	=copiado porque aquí hacemos los alumnos cuando un alumno cuando los alumnos sacan malas notas eso significa que no han estudiado cuando sacan buenas notas han copiado son cosas que tenemos en nuestras cabezas son m: cómo decir? recuerdos de lo que (sufrieron) hemos sufrido antes	Habla también del caso de otra alumna que obtuvo diecinueve en la prueba de Bachillerato. Los profesores solicitaron una segunda corrección y se quería comprobar que no había copiado.
93 E=y ahora lo reproducen ((risas))		92H Declara que los profesores piensan que si el alumno saca malas notas es porque no ha estudiado; si tiene buenos resultados es porque ha copiado.
94 H	=lo reproducimos yo yo me opongo a esto pero lo que nos falta en para hablar de la evaluación de las lenguas es la parte oral es la parte oral debemos favorecer los ejercicios de expresión oral pero la culpa de no es de los (xxx) o de los colegas es que con el número de alumnos que tenemos es más fácil hacer una evaluación escrita que yo voy a corregir en casa tomándome el tiempo que que quiero que una evaluación oral en la que los trescientos alumnos que tengo no tendré el tiempo de dedicarles todo el tiempo para que pueda evaluar sus capacidades sino será en clase yo por ejemplo qué hago? noto la participación en clase los alumnos que suelen contestar a las preguntas que quieren hacer observaciones en español claro que sí yo noto y	94H El informante echa en falta la parte oral en las evaluaciones, pero reconoce que el problema no es de los colegas sino del número de alumnos demasiado elevado, por lo que es más fácil hacer evaluaciones escritas.
		En su caso, valora la participación en clase y da puntos de bonificación.

<p>doy uno o dos o tres puntos de bonificación e::: en recompensa de ese esfuerzo y en mis evaluaciones yo reservo una parte a la evaluación oral pero me cuesta tiempo me cuesta mucho tiempo ((FIN TERCER VIDEO))</p>	
<p>95 E bien pues vamos a ver un poco sobre como ha evolucionado tu forma de dar clase y tu forma de pensar y ver las cosas vale? entonces siempre has enseñado de la misma manera? e:: bueno me has dicho antes que no pero cómo ha cambiado y: crees que hay formas mejores de enseñar?</p>	<p>Intenta reservar una parte a la evaluación oral pero admite que le supone mucho tiempo.</p>
<p>96 H la la suerte que tuve que he empezado a dar clases cuando no tenía el grado de profesor era estudiante impartía clases (para) mis estudios y claro que noté la diferencia entre el hecho de dar clases sin formación y:: cuando uno sale de la Escuela Normal aunque hay e:: manera de hacer o hay que que aunque yo critico mucho la manera en que los alumnos son formados en la Escuela Normal pero es muy diferente enseñar sin pasar por una escuela (adaptada) y solo como estudiante que era entonces además e la estancia las prácticas en España mm me ayudaron mucho muchísimo porque tuve la oportunidad de ver cómo se impartía clase cómo se hacían actividades y sobre todo qué tipo cuál es la cantidad de material variado que podíamos utilizar yo me ilusionaba que al volver yo también daría mis clases con ordenadores con vídeos con e: y con televisión y: que podía organizar salidas escolares pero una vez aquí dentro del sistema hay tantas cosas que dificultan que aunque uno haga todo lo que sabe y lo que puede para enseñar por ejemplo mira que no tenemos material e: como vídeos todo esto no lo tenemos mientras que no cuesta tanto e: pero no por lo tanto debía dejar mi ambición de hacer actividades al principio enseñaba </p>	<p>96H Reconoce la gran diferencia de su forma inicial de enseñar, cuando no había recibido ninguna formación y después de recibir un entrenamiento como profesor, pese a que es consciente de las deficiencias de tal formación.</p> <p>Añade que la estancia en España le fue de gran ayuda.</p> <p>Su formación en España le creó las expectativas de enseñar con abundancia de recursos y mediante variedad de actividades.</p> <p>Sin embargo, una vez en Gabón se topó con las dificultades y deficiencias del sistema de enseñanza.</p>
<p>reproduciendo lo que hacían lo que habían hecho mis profesores tenía libros buscaba textos literarios e: hacía mucha gramática yo por ejemplo recuerdo que mi primer año no sé los dos primeros años yo había pasado el tiempo haciendo (conjugación) con los alumnos quería que todos mis alumnos supieran todos los verbos que yo sabía sí porque a mí me enseñaron así mis profesores de español cada día que teníamos clase teníamos que conjugar un verbo cuando habíamos terminado el presente pasábamos al imperfecto por eso hasta hoy yo me sé tantas cosas que no siempre me sirven para algo </p>	<p>Informa de la falta de recursos en la enseñanza reglada, pese a que no sería tan caro.</p> <p>Confiesa que los primeros años que impartió clase, reproducía exactamente lo que había hecho como alumno. Hacía aprender a los alumnos la conjugación y quería que aprendieran todos los verbos</p>

	<p>yo empecé así y me di cuenta de que no obtenía los resultados mis alumnos no hablaban m: mis alumnos tampoco tenían buenas notas porque una vez que se preguntaba algo fuera del contexto en que lo había enseñado ya no se- ya no se e: tenían buenos resultados tuve que cambiar y y para cambiar porque yo también faltaba de experiencia me fui a buscar consejos con los colegas mayores que y me ayudó mucho internet tenía que cambiar toda mi documentación los manuales hasta hoy ya no utilizo el manual oficial porque está caducado para mí y aunque haya algunas cosas adentro siempre trato de adaptar lo que enseño a mis alumnos al contexto a: la realidad en que viven los alumnos y cada año trato de hacer las cosas de forma diferente yo tengo la oportunidad y también de: de mejorar de mejorar mi propio español porque tengo la suerte de poder hablar con nativos regularmente porque yo tengo amigos españoles trato de mejorar esto y por eso yo pasé el DELE siempre para mejorar e: mi práctica de la lengua todo esto para ser más eficaz en: frente de los alumnos esto y ahora si tenía yo aplicaba el sistema que todos aplicamos el sistema el objetivo primero era el objetivo lingüístico más gramática y vocabulario poco adaptado al contexto pero desde dos años o tres mi objetivo primero es el objetivo comunicativo quiero que mis alumnos sean capaces de hablar de ellos mismos en español eso es lo que ha cambiado y trato de mejorar cada año </p>
97 E	<p>en el sistema vamos a llamar gabonés crees que está adaptado al contexto? se han hecho adaptaciones? en Gabón últimamente</p>
98 H	<p>bueno ha habido esfuerzos ha habido esfuerzos de de cambio de mejora del sistema pero hasta la fecha m: no tenemos un sistema que a mi modo de ver sea satisfactorio porque quedan quedan algunas dificultades que: surgen de: de los diseñadores y de lo que llamaría nuestras ecuaciones personales es decir siempre que consideremos la enseñanza como un enfrentamiento entre alumnos y profesor costará mejorar las cosas debemos llegar a considerar la enseñanza como un intercambio eso sí es el problema por eso tenemos el problema de evaluación tenemos un problema de relación con los alumnos porque estábamos el docente siempre se presenta como este todopoderoso que lo sabe todo </p>

	<p>y el alumno es casi un imbécil que no sabe nada y está esperando desesperadamente que el profesor le haga aprovechar de su ciencia todo esto son cosas personales que no se cambian con textos jurídicos no pero que se cambian con la toma de conciencia del propio docente y esto es algo de generaciones ahora estoy me alegro de que e: los profesores de las antiguas de la (relación) anterior están saliendo poquito a poco del sistema y van llegando jóvenes que tienen ideas innovadoras y que han aprendido (con) otros conceptos en otros contextos y que con el tiempo habrá muchas cosas que se quitarán progresivamente para tomar cosas nuevas cosas que se adapten mejor a la realidad y al contexto de nuestro país y de nuestros alumnos </p>	<p>informante, hay que dejar atrás la concepción del profesor como el todopoderoso que infunde su saber al alumno.</p> <p>Para cambiarlo no son suficientes los textos jurídicos, sino que se realiza mediante la toma de conciencia del docente.</p> <p>Ve positivamente que los profesores con una concepción más tradicional de la enseñanza vayan dejando paso a profesores jóvenes con ideas más innovadoras.</p>
99 E	<p>muy bien en: la formación recibida para el profesor en la ENS o en España por ejemplo e:: has recibido información sobre el enfoque comunicativo? y el Marco común de referencia europeo para las lenguas y crees que esto estaría adaptado a la enseñanza del español en Gabón?</p>	
100 H	<p>bien en España como en la Escuela Normal sobre el Marco común europeo no no nos han hablado de esto no nos han hablado de esto como e: un contenido que deberíamos que hubiéramos estudiado en la universidad pero me acuerdo que en la facultad de educación e: habíamos hecho una prueba del DELE (en 2006) sí que era un test para e: la universidad de Cambridge en Inglaterra y la de Salamanca estaban haciendo un test para averiguar la eficacia del nuevo sistema de educación de las lenguas que habían elaborado pienso que era una fase experimental y nosotros les servimos como medio de experimento para ver pero</p>	<p>100H Se refiere a su estancia en España en que pasó una prueba del DELE.</p>
101 E	<p>en qué año estuviste en?</p>	<p>No sabe exactamente si fue un grupo experimental.</p>
102 H	<p>en 2006</p>	
103 E	<p>en 2006 en Salamanca vale</p>	
104 H	<p>en 2006 2005 y 2006 pero no habían no nos habían dado explicaciones sobre lo que era el DELE no ((suena el teléfono)) disculpa ((FIN CUARTO VIDEO)) estaba diciendo que en España no nos hablaban no nos lo dieron como contenido que podíamos aprovechar y adaptar a nuestra enseñanza aquí es aquí buscando en internet </p>	<p>104 H Declara que no dieron explicaciones sobre el DELE.</p>

haciendo investigaciones que me informé de lo que era el Marco común europeo y me acuerdo que me diste un libro que echo de menos no sé dónde lo habrás puesto un libro así	Manifiesta que en su formación en España no le hablaron del Marco común ni del enfoque comunicativo como objetivo de aprendizaje.
105 E el amarillo?	Se informó sobre este tema una vez en Gabón a través de internet.
106 H sí que daba explicaciones sobre	108H Habla de un libro que resumía los objetivos comunicativos del <i>MCRE</i> que le prestó la entrevistadora y que mostró a los inspectores de español.
107 E ya te lo dejaré	110H Recuerda que sacaron photocopies, pero no hubo ninguna consecuencia.
108 H y me acerqué de nuestros inspectores para presentarlo el documento me acuerdo que sacaron photocopies	Declara que propuso una adaptación al contexto gabonés, pero admite que es solo una lectura personal y que necesita la colaboración de otras personas.
109 E =photocopies	Debería saberse a qué corresponde el nivel <i>terminale</i> , por ejemplo.
110 H yo esperaba que ellos siendo más calificados e:: nos reunirían para que hablemos del tema para que veamos e:: cómo adaptar esto e: a nuestro sistema pero desgraciadamente sigo esperando sus reacciones hasta la fecha y yo mismo e: tomé la iniciativa de según las pocas informaciones que tenía las investigaciones que había hecho de proponer una adaptación de nuestros cinco años de español del colegio con el Marco común europeo de referencia pero es una lectura personal necesito e: otros estudios otras que lo miren otras personas para que al final lleguemos es lo que te decía al principio cuando decimos que un alumno de <i>terminale</i> ha estudiado cinco años de español a qué corresponden? estos cinco años en el Marco común europeo de referencia fíjate que el año pasado cuando hemos pasado el DELE la la colega Raïssa que tiene una <i>maîtrise</i> de la universidad obtuvo el DELE con un nivel B2 ella es profesora	
111 E sí sí	
112 H ella es profesora pero obtuvo solo el nivel B2 yo mismo el año pasado e: dos o tres años atrás yo fracasé en nivel C1	
113 E el C2 no?	
114 H era el C2?	
115 E sí el C2	
116 H el C2 que fracasé luego lo obtuve al cabo de muchos mucho tiempo de preparación y si si un (profe-) porque (esto) cuando un estudiante gabonés sale de la universidad con su diploma de	

<p><i>maîtrise de español o de Máster hoy a qué nivel corresponde? con el Marco común europeo esto lo tenemos que decidir si sabemos cuál es el nivel del profesor que tiene una licence o que tiene una maîtrise una: un Máster podemos ahora cuál es el nivel de un alumno de terminale y cuál es el nivel de un alumno de quatrième que es un principiante casi es fácil para mí en el documento que he elaborado con el que yo trabajo un alumno para mí los alumnos de troisième y de quatrième troisième son del mismo nivel A1 y habrá un A1 menos A1 más pero los dos hasta los de seconde para mí son siempre nivel A1 para mí ((mira esperando gesto de aprobación))</i></p>	<p>116H Se pregunta qué nivel de español posee un alumno que acaba la <i>maîtrise</i> o el Máster en Gabón.</p> <p>A partir de ahí podrán saber cuál sería el nivel de un alumno de <i>terminale</i> o de <i>quatrième</i>.</p> <p>En su opinión los alumnos de <i>quatrième</i> y <i>troisième</i> tienen un nivel A1.</p>
<p>117 E sí</p>	
<p>118 H y quizás el alumno de <i>terminale</i> quizá el alumno de <i>terminale</i> sería B2 o quizá B1 quizá y yo he visto que cuando hemos pasado el DELE la mayoría de de los alumnos de del lycée francés pasaban el B1</p>	<p>118H Especula que los alumnos de <i>terminale</i> serían un B1.</p>
<p>119 E mhm el B1</p>	
<p>120 H pero esto lo tenemos que decidir uniformizar desde la universidad estaría bien por ejemplo que que todos los profesores que todos los estudiantes de Gabón que salieran de la universidad pasaran el DELE para tener una ideal real de su nivel porque que en España en España en: sí algunos colegas que se fueron a España en 2011 2012 pasaron el DELE había un grupo de nueve </p>	<p>120H Declara que es necesario uniformizar. Por ejemplo, los alumnos que acaban la universidad deberían pasar el DELE para saber qué nivel tienen.</p>
<p>121 E sí algunos </p>	
<p>122 H y fracasaron todos ((risas del entrevistado))</p>	<p>122H Pero manifiesta que muchos estudiantes no obtuvieron el nivel B2.</p>
<p>123 E sí el B2 no lo superaron mhm</p>	
<p>124 H fracasaron todos con una maîtrise en francés lo que significa la palabra maîtrise por eso yo digo no cómo decir? el Marco común europeo lo debemos ADAPTAR </p>	<p>124H Reitera que es necesario adaptar el MCRE.</p>
<p>125 E mhm</p>	
<p>126 H adaptar a nuestro sistema y estamos a un mundo abierto al internacional debemos adaptar nuestro sistema nuestro programa a este marco pero las personas responsables de esta () ni saben lo que es el Marco común europeo no sé si en la Escuela Normal se habla de este tema no sé en mi tiempo </p>	<p>126H Indica que es importante incorporar el</p>

<p>no </p> <p>127 E mhm</p> <p>128 H quizá ahora no sé quizá yo también yo había hablado del tema con la señora: con Vera Okumé y había dado una ponencia a: pienso que Raïssa Raïssa y otro colega debían hacer una ponencia sobre el tema pero a mi modo de ver no debería ser esto a mi modo de ver no se debe limitar a una ponencia meramente informativa se debe preparar estudios científicos es que tenemos por un lado el programa de Gabón y por otro el Marco común y ver cómo lo mezclamos todo para adaptar el programa de Gabón el Marco común es e: lo que yo pretendo hacer cuando tenga la oportunidad de: continuar los estudios es lo que tengo previsto es esos el plan trabajo el proyecto que mandé a la universidad de Barcelona que aceptaron pero que luego la crisis esta cambió todo es una necesidad es una necesidad adaptar nuestro programa con el Marco común europeo esto nos ayudaría </p> <p>129 E muy bien vale e: ahora sobre: adaptar el Marco común implica también cambiar un poco las formas de enseñar</p> <p>130 H =claro</p> <p>131 E tú crees que los profesores están: se sentirían bien cambiando las formas de enseñar? y bien también e: tú personalmente te sientes libre para cambiar las formas de enseñar?</p> <p>132 H yo personalmente sí que me siento libre </p> <p>133 E crees que no hay problemas de inspectores todo esto? que:</p> <p>134 H =no cuando digo que me siento libre es porque yo asumo mi postura y estoy dispuesto a a discutir el tema con cualquier inspector yo asumo mi: por ejemplo en la Escuela Normal nos enseñaron una manera de presentar las fichas (xxx) yo en el terreno no hago esto porque el modo que nos enseñaron es pesado gasta papel gasta tiempo y reduce la eficacia del profesor yo no lo hago no sé por los inspectores no vienen en mi centro mientras que somos el centro más cercano de la IPN nadie ha venido pero cuando venga alguien cuando venga alguien el año pasado me llamó un inspector tres veces que vendría a ver clases yo le esperé nunca</p>	<p>sistema internacional al programa gabonés. No obstante, los responsables de los cambios no conocen el <i>MCRE</i>.</p> <p>128H Se refiere a una conferencia informativa sobre este asunto. No obstante, opina que ello no es suficiente y que son necesarios estudios científicos para adaptar el <i>MCRE</i> al programa gabonés.</p> <p>Ese es el proyecto que quiere llevar a cabo y que empieza con la continuación de sus estudios en la universidad de Barcelona.</p> <p>130H Afirma que adaptar el <i>MCRE</i> también implica cambiar la forma de enseñar.</p> <p>134H Declara que asume su postura de forma de enseñar y que está dispuesto a justificarla ante cualquier inspector.</p> <p>Revela que la metodología que aprendió en su formación como profesor no es la que él aplica en clase.</p> <p>Se lamenta de que no recibe la visita de inspectores a su centro, pese a que es el más cercano al Instituto Nacional de Pedagogía.</p>
---	---

<p>se presentaron este año me ha llamado uno que me dijo que vendría iba a venir la semana pasada le llevo esperando dos semanas ya no no ha venido y ya no llama no llama no sé lo que quiero decir que yo personalmente me siento libre porque estoy convencido que el camino que he emprendido es el bueno y estoy e: y estoy dispuesto a discutir con los inspectores para defender mi opinión mi manera de hacer no sé si es la forma ideal pero yo creo firmemente en lo que hago y puedo defenderlo claro que cuando venga un inspector te va a recitar e e las normas que en la Escuela que una clase se prepara así así tienes que empezar con el texto e e así son las etapas defenderá esta opinión pero yo como decir? yo no soy una máquina que está para obedecer no tengo una opinión porque porque lo que quiero porque al final el objetivo es mi objetivo no es satisfacer a los inspectores o no es que me den una buena nota lo que me importa más es la nota que me dan los alumnos y la nota que me dan los alumnos son sus resultados es esto así que yo personalmente yo no temo que porque yo he hecho muchos esfuerzos de ir hacia los jefes proponerles los nuevos métodos pero e: son e: les cuesta e: aceptar el cambio pero el cambio es una necesidad</p>	<p>Declara que él está convencido de lo que hace actualmente y no tiene inconveniente en defenderlo.</p> <p>Es consciente de que si un inspector le visita va a recordarle la metodología requerida.</p> <p>No obstante, manifiesta que no es una máquina que obedece, sino que tiene su opinión.</p> <p>Subraya que su objetivo no es contentar a los inspectores, sino a los alumnos y lograr que obtengan buenos resultados.</p> <p>Reitera que no tiene miedo de los inspectores porque él ha tenido la iniciativa de intercambiar con los responsables de los programas sobre la posibilidad de introducir nuevas metodologías.</p> <p>Declara que el cambio es una necesidad.</p>
<p>135 E y entre los profesores gaboneses crees que están abiertos a los cambios?</p>	
<p>136 H =si pero de depende de las generaciones depende de las generaciones los los mayores para ellos es más fácil e: e: la la las antiguas métodos de todos que tienen porque no les cuesta casi esfuerzo y basta con tomar sus su antigua documentación hacer el mismo método y no se preocupan por los resultados porque para ellos cuando un alumno tiene malas notas el alumno es tonto y si tienen demasiado buenas notas son copiadores y punto pero las nuevas generaciones yo trabajo con un grupo de colegas que tenemos la ambición de de no cambiar no somos revolucionarios no estoy diciendo que todo lo que hicieron los demás antes e:: </p>	<p>136H Algunos profesores pueden ser reacios a los cambios porque les es más fácil repetir lo que ya han hecho sin preocuparse de los resultados, que no dependen de la metodología del profesor sino de sus capacidades.</p> <p>Señala que trabaja con un grupo de colegas que tienen la ambición de hacer cambios, aunque no signifique que sean unos revolucionarios y que consideren que todo lo anterior esté mal.</p>
<p>137 E está mal </p>	
<p>138 H =no está mal no no porque yo he sido formado con ese sistema ese sistema me ha ayudado en algunos puntos pero de los muchos puntos que hay hay algunos que deben cambiar por ejemplo los programas lo tenemos que cambiar e: los manuales</p>	<p>138H Considera que lo anterior ha sido útil en algunos aspectos.</p>

<p> no podemos utilizar un manual doce años seguidos! eso no se ha visto nunca y hay estrategias hay métodos hay enfoques que debemos adaptar al contexto y esto se puede hacer progresivamente pero con la voluntad de cada uno y las nuevas generaciones irán cambiando las cosas poco a poco yo tengo fe en esto </p>	<p>Indica que no es posible utilizar el mismo manual durante doce años seguidos. Añade que es necesario introducir progresivamente nuevos métodos y enfoques que deben adaptarse al contexto. Confía en que con las nuevas generaciones eso será posible.</p>
<p>(ENTREVISTA REANUDADA CON POSTERIORIDAD)</p>	
<p>139 E vale muy interesante vamos a pasar al último tema vamos a hablar de la cultura que es un tema que ya que hablamos en entrevistas anteriores vamos a ver qué papel concedes qué importancia concedes a la cultura en tus clases? y qué haces para enseñar cultura?</p>	
<p>140 H quizá esta pregunta será una trampa </p>	
<p>141 E no::: ((risas))</p>	
<p>142 H no te entiendo te explico ((risas de la entrevistadora)) ahora porque la verdadera pregunta sería qué es enseñar cultura? enseñar una lengua es inseparable de la cultura que esta lengua vehicula esto es imprescindible yo creo no hay otro remedio el problema que tenemos es que no estoy tan seguro de que nosotros estemos: capacitados para para enseñar cultura y te darás cuenta que e: en nuestras prácticas enseñamos más lo que podemos medir fácilmente como historia geografía y algunos detalles de esos </p>	<p>142H Se plantea qué es enseñar la cultura. Recalca que la lengua es inseparable de su cultura. Señala que no está seguro de que el profesorado esté capacitado para enseñar cultura. Reconoce que en la práctica docente se enseña lo que se puede medir fácilmente como la historia o la geografía.</p>
<p>143 E muy bien mhm</p>	
<p>144 H es lo que hacemos y también lo que yo hago e: de forma prioritaria pero enseñar cultura es decir enseñar hábitos modos de vida de expresarse de ver el mundo de comprender las cosas de relacionarse esto es un poquito difícil porque no tenemos el material adaptado por ejemplo si había lo ideal sería hacer viajar a los alumnos en España mediante la televisión mediante el vídeo para que comprendan por ejemplo e: porque no vamos a ir todos a España pero con la televisión pueden por ejemplo hablamos e: de los toros por ejemplo enseñamos a los alumnos cómo se hace lo que es los toros decimos simplemente que es un deporte </p>	<p>144H Admite que él mismo es lo que hace. Sin embargo, la forma de pensar, los modos de vida, de relacionarse es mucho más complejo. Lo ideal sería mandar a los alumnos a España, mediante la televisión o el vídeo.</p>

<p>una actividad cultural de España pero es que nosotros mismos entendemos e:: el significado profundo de esto y todo lo que esta actividad acarrea no! por eso es difícil lo que hacemos más es enseñar las cosas que luego podemos medir y suponemos que los alumnos puedan comprender más fácilmente pero trato de hablar de temas culturas como por ejemplo los horarios les explico por ejemplo que en España no no se come a mediodía que: que la comida más importante es la la de la noche la cena cosas así por ejemplo el trabajo empieza a las ocho o a las nueve según los lugares y: y que las actividades son estas tratamos de explicar estos pequeños detalles así pero: soy consciente de que no es eficiente y que también nosotros porque en nuestra formación deberíamos tener clases por ejemplo de antropología de: e: de estas cosas que no etnología por ejemplo pero no tenemos estas formaciones así que nos cuesta un poquito enseñar cultura</p>	<p>Se refiere al ejemplo de los toros: en clase se explica que es un deporte pero ni siquiera los profesores conocen el significado profundo de esta actividad.</p> <p>Señala que él intenta enseñar otro tipo de elementos culturales como los horarios, que contrastan con los Gaboneses.</p> <p>Admite de nuevo que lo que hace no es eficiente porque no ha recibido la formación suficiente.</p> <p>Es consciente de la necesidad de incluir conocimientos de antropología en la formación inicial del profesorado.</p>
<p>145 E qué haces para comprar la cultura gabonesa y la española? de forma concreta?</p>	
<p>146 H por ejemplo e:: hablamos del tema de la: de la cocina el tema de las horas e: el tema de las relaciones hombres y mujeres las actividades de los jóvenes a partir de documentos que estudiamos siempre e: porque supongo tengo alumnos principiantes y: e: supongo que lo que les digo sobre España por ejemplo están descubriendo cosas y siempre e: les recomiendo comprar lo que descubren con lo que hacen ellos en su vida diaria sí siempre por ejemplo por ejemplo en lo de la comida comprar lo que comparamos lo que comemos con lo que comen los españoles por ejemplo pero también comparamos cómo y cuándo comemos por ejemplo e: por ejemplo cuando para mí para nuestros alumnos por ejemplo cuando decimos voy a tomar un café para un alumno gabonés tomar un café no tiene nada que ver con lo que diría un español en el mismo concepto eso los alumnos lo tienen que saber </p>	<p>146H Da algunos ejemplos de temas socioculturales que trata con sus alumnos, como la cocina, las relaciones entre hombres y mujeres o las actividades de los jóvenes.</p>
<p>147 E y lo explicas a los alumnos?</p>	
<p>148 H =y lo explico a los alumnos</p>	<p>Estos temas se abordan a partir de los documentos que se descubren en clase.</p>
<p>149 E a partir de un texto? a partir de cuando surge un tema</p>	<p>El profesor explica que recomienda a sus alumnos que ellos mismos establezcan comparaciones entre lo que descubren de la cultura española y su propia realidad.</p> <p>También se refiere al uso sociopragmático de “tomar un café” (que se refiere a la bebida caliente que se toma por la noche en Gabón) que difiere del uso en la cultura meta. Este tipo de conocimientos son imprescindibles para el alumno gabonés.</p>

<p>150 H =(un texto) un documento cuando surge un tema</p> <p>151 E muy bien mhm qué elementos necesitamos culturales socioculturales para comunicarnos adecuadamente </p> <p>152 H la lista sería larga ((risas de la entrevistadora)) </p> <p>153 E mhm</p> <p>154 H la lista sería larga yo te diría casi todo es imprescindible sin conocer las relaciones culturales e interculturales entre pueblos la comunicación es imposible</p> <p>155 E mhm qué puede pasar puede haber? </p> <p>156 H malentendidos confusiones y:: otras cosas </p> <p>157 E choques</p> <p>158 H choques sorpresas desagradables porque e: lo debemos saber lo esencial de la comunicación humana independientemente de las lenguas es una comunicación no verbal </p> <p>159 E mhm es una parte muy importante</p> <p>160 H es una parte muy importante y se hace con gestos ritos con ademanes que es importante conocer para poder intercambiar no sé por ejemplo cuando hago este gesto ((hace adiós con la mano)) no sé si para todo el mundo que me voy no lo sé </p> <p>161 E qué elemento de este tipo tendrían que enseñarse a los alumnos si reciben por ejemplo a un turista español en Gabón </p> <p>162 H qué ejemplo te voy a tomar? ((mira al techo)) fíjate cuando íbamos a España los profesores nos hicieron una clase sobre e: el uso de usted por ejemplo que siempre había que emplear usted con la gente desconocida pero para mi gran sorpresa en España yo: no he visto que los españoles estaban tan atados a esta fórmula de cortesía eran mucho más simples de lo que yo me imaginaba se acercaban más de nosotros eran más sociables diría yo que lo que nosotros pensábamos </p> <p>163E y al revés? por ejemplo si un español viene por ejemplo aquí qué es lo que debería saber? ((el entrevistado hace gesto de reflexionar con la cara)) para no hacer errores </p>	<p>150H El docente aborda estos elementos cuando aparece el tema, normalmente a partir de un texto.</p> <p>154H El profesor reconoce que la lista de este tipo de elementos es muy larga. Agrega que su conocimiento es imprescindible para poder relacionarse con otros pueblos.</p> <p>158H Sin este tipo de elementos se pueden producir malentendidos y confusiones.</p> <p>160H Destaca que una parte esencial de la comunicación humana se relaciona con la comunicación no verbal. Esta parte de la comunicación que va más allá de lo lingüístico es importante para poder intercambiar. Se plantea si el gesto de adiós es el mismo en todo el mundo.</p> <p>162H Se refiere al uso de las formas de cortesía en España, que contrastan con lo que le enseñaron sus profesores antes de viajar al país. Reconoce que los españoles son más informales y cercanos de lo que se imaginaba.</p>
--	---

<p>164 H no sé</p> <p>165 E o un alumno que recibe a un español que informaciones debería tener?</p> <p>166 H m:: ((gesto de reflexión)) por ejemplo debería saber que e:: los gaboneses son muy simples se acercan más de la gente y:: somos muy calurosos así que una persona te puede interpelar en la calle sin utilizar ninguna fórmula en particular y hay cosas así pero para saber cómo nunca se puede saber e: de antemano cómo va a reaccionar una persona frente a una situación pero la relación de hospitalidad que nosotros tenemos hace que es fácil e: meterse con la gente muy fácil </p> <p>167 E qué tipo de cultura te parece más importante en la clase de español? y qué es lo que más te interesa? ((el entrevistado hace gesto de reflexionar con la cara, mira hacia el lado y se lleva la mano a la cara)) la parte histórica la literatura? la parte social cotidiana intercultural comunicativa</p> <p>168 H debería decirte en la cultura todo es importante pero la verdad es que no podemos enseñar todo yo prefiero por eso dedicarme a cosas más prácticas como: las relaciones de cortesía los saludos la la la manera de estar e: los comportamientos las creencias </p> <p>(SEGUNDO VIDEO)</p> <p>169 E qué opinas sobre la introducción de contenidos de Guinea Ecuatorial en las clases de español ves e: ventajas? y qué límites? limitaciones ves?</p> <p>170 H bueno: ventajas? no sé si hay ventajas porque culturalmente no pienso que los gaboneses seamos diferentes de los guineanos porque casi son los mismos pueblos bantúes tenemos las mismas creencias e:: mismas mismos comportamientos sociales no sé si e: podemos decir que tenemos una identidad francófona que nos: diferencia de la identidad hispanó-fona de Guinea Ecuatorial no lo sé pero quizá hemos utilizado Guinea Ecuatorial quizá porque teníamos un ejemplo un modelo para aprender muy fácilmente español m: pero no pienso que culturalmente hay diferencias que justifiquen el e:: el estudio de esos aspectos de ese</p>	<p>166H En el caso contrario, si un español viaja a Gabón, debería saber, por ejemplo, que los gaboneses son acogedores y sencillos.</p> <p>No obstante, señala que es difícil prever como puede reaccionar una persona ante una situación.</p> <p>Añade que es fácil relacionarse con la gente en Gabón.</p> <p>168H Manifiesta que en la cultura todo es importante, aunque reconoce que es imposible abordarlo todo en clase. Expresa que se interesa sobre todo por aspectos prácticos como las relaciones de cortesía, los saludos, los comportamientos, etc.</p> <p>170H En lo que concierne a los contenidos sobre Guinea Ecuatorial, declara que los gaboneses comparten una misma cultura bantú.</p> <p>Se pregunta si existe una identidad particular por el hecho de haber sido colonizado por países con lenguas y culturas distintas. El país vecino puede servir como modelo para aprender el español, pero culturalmente no hay diferencias para justificar su estudio como elementos de alteridad.</p>
--	--

país pero puede servir	
171 E qué opinas del contenido cultural que hay en los libros que se usan en Gabón? y cómo puedes manejar otras fuentes de internet para acercarte y acercar la cultura?	
172 H =bueno primero culturalmente la mayor- casi la totalidad de los libros que hay que utilizamos en Gabón no están adaptados a nuestros universo sociocultural vienen de Francia de África del oeste muy pocos de España y no no se adaptan lo ideal sería CREAR documentos locales que responderían a lo mejor a lo que nosotros queremos y que s: se adaptarían a nuestras necesidades que podemos completar con nuestra visión de la enseñanza del español de cosas de España de Guinea de América y de Gabón pero es el problema que no tenemos documentos adaptados	172H Denuncia que la mayoría de manuales utilizados en Gabón no se adaptan al universo sociocultural de los alumnos. Los manuales proceden la mayor parte de Francia, de África del Oeste y muy pocos de España. Declara que lo ideal sería crear materiales específicos adaptado a la visión particular de Gabón.
173 E y usas	
174 H =y por eso yo creo mis propios documentos cuando puedo y cuando también utilizo mucho internet puedo encontrar documentos interesantes que o sea los utilizo como tal o los adapto por ejemplo	174H El profesor manifiesta que él crea su propio material y que se sirve mucho de internet, de donde extrae documentos que adapta o no.
175 E muy bien e:: crees que estudiar una lengua extranjera e: puede cambiar la visión del mundo? de los alumnos y crees que la enseñanza de una lengua tiene que ir acompañada siempre de la sensibilidad intercultural?	
176 H forzosamente si no no sirve para nada mira cuál es? yo digo a los alumnos un alumno gabonés puede vivir y trabajar en Gabón o fuera sin hablar español que hablar español por ejemplo y como inglés m: no es algo fundamentalmente importante no es una cuestión de vida o e muerte no! son muchos los gaboneses que no hablan no español ni inglés pero que viven y ganan dinero pero tener saber una lengua extranjera digo a mis alumnos como para un obrero tenemos tener en su maleta muchos instrumentos para trabajar conocer una lengua extranjera abre el espíritu permite ver las cosas de forma diferente porque no solo conoce la lengua pero la cultura las creencias la concepción del mundo de esa gente nos permite siempre comprar comprar y mejorar lo que tenemos es imprescindible	176H Manifiesta que el aprendizaje de una lengua se orienta forzosamente a la apertura de los alumnos. Explica que aprender una lengua extranjera constituye ante todo una herramienta añadida para los alumnos. Considera que conocer una lengua abre el espíritu, permite ver las cosas de forma diferente, comprar las dos culturas y tomar los aspectos positivos de la cultura meta.

<p>177 E y crees que se debería enseñar más hacia la empatía el respeto la sensibilidad hacia las otras culturas?</p> <p>178 H =sí </p> <p>179 E crees que se hace suficientemente? </p> <p>180 H =sí se hacía suficientemente quizá evitaríamos lo que podemos observar en el mundo entre las guerras de religiones los enfrentamientos políticos las guerras étnicas que la verdad para mí es que todos estos conflictos s:- nacen de la ignorancia del otro entre otras cosas </p> <p>181 E perfecto ya hemos terminado</p>	<p>180H Manifiesta que es imprescindible enseñar hacia la empatía; añade que si se fomentaran más este tipo de valores se evitarían muchos conflictos que existen hoy en día fruto de la ignorancia.</p>
---	--

II.V.- Análisis interpretativo de la entrevista a la profesora Annette

CARO-ENT-MA-10/2013-ELE-CAN

((Empezamos la entrevista revisando algunos datos personales y profesionales))	
1 E empezamos con la entrevista la primera pregunta qué es cómo defines tú una lengua extranjera? qué es lo que fundamenta una lengua extranjera? qué elementos definen la lengua extranjera	
2 A una lengua extranjera por ejemplo español en Gabón?	
3 E mhm	
4 A español en Gabón m:	
5 E o sea qué elementos (xxx) la parte lingüística gramática todo eso vocabulario las funciones ling- las funciones comunicativas qué fundamenta una lengua extranjera?	
6 A =la gramática la gramática y después la cultura porque de vez en cuando tenemos que e:: lo que es interesante en otra cultura tenemos que comparar con la de: afuera	6A Señala la gramática como primer elemento de una lengua, seguido de la cultura, puesto que es necesario comparar la propia cultura con la extranjera.
7 E mhm vale vale e:: sobre la enseñanza cómo haces para ens- ayudar a tus alumnos a que puedan HABLAR en situaciones de intercambio en situaciones cotidianas de: hablar con un español cómo haces para ayudarles a hablar	
8 A primero aprender cómo hablar entre ellos después entre entre: entre alumnos con su madre con su en familia y después vamos a encontrar quizá un español después un	8 A Para que aprendan a hablar, la profesora indica que hace hablar a los alumnos entre ellos para después comunicar con un nativo.
9 E y cómo hablan entre ellos? dos alumnos?	
10 A =dos alumnos	
11 E =aha y qué haces? en clase	

<p>12 A en clase elegimos algunos ejercicios por ejemplo de: intercambio por ejemplo vamos a: pedir a los alumnos presentarse entre ellos decir cómo se llama dónde vive cuántos años tiene dónde cómo se llama su madre qué hace su madre qué hace su padre y:</p> <p>13 E muy bien</p> <p>14 A entre ellos primero entre ellos </p> <p>15 E y eso es una actividad que haces frecuentemente en clase?</p> <p>16 A sí sí para los de: de <i>quatrième</i> </p> <p>17 E mhm vale muy bien y también trabajas con documentos? en clase</p> <p>18 A =sí en clase</p> <p>19 E qué tipos de documentos? </p> <p>20 A e:: textitos m: para: por ejemplo descubrir el vocabulario de de de del material que usamos e: tiza cuaderno lápiz bolígrafo salimos de de la escuela primero la clase la clase escuela escuela e: en casa por ejemplo cómo se llama el vaso? cómo se llama el cuchillo? sí</p> <p>21 E y: qué tipo de documentos utilizas? ah por ejemplo hay cosas de interacciones entre: </p> <p>22 A =sacamos </p> <p>23 E =diálogos o qué tipo?</p> <p>24 A sacamos textos dialogados en los libros que tenemos</p> <p>25 E mhm vale a:: y otro tipo de textos? una entrevista o un e-mail o:: otro tipo de textos que aparezcan </p> <p>26 A depende depende e: un profesor el profesor mismo pue- e: puede escribir algo depende del nivel de sus alumnos para cómo contextualizar el aprendizaje</p> <p>27 E vale </p>	<p>Confirma que los alumnos establecen intercambios orales para presentarse, hablar de su familia, etc.</p> <p>16 Asegura que es un ejercicio que realiza frecuentemente con los alumnos principiantes.</p> <p>20 Declara que emplea textos para descubrir el vocabulario, como por ejemplo del material escolar o el vocabulario de la vida cotidiana.</p> <p>24 A Indica que emplea diálogos procedentes de los libros que se usan normalmente.</p> <p>26 A Manifiesta que el mismo profesor puede escribir los textos sobre los que se va a trabajar para “contextualizar” el aprendizaje.</p>
---	---

<p>28 A es lo que hacemos </p> <p>29 E vale e:: qué haces con qué tipo de trabajos haces con los textos? </p> <p>30 A con los textos?</p> <p>31 E sí</p> <p>32 A hacemos estudio del texto cómo presentar un texto cómo leer primero cómo leer empezamos por la pronunciación pronunciar las palabras el la acentuación e: las palabras difíciles después de este léxico abordamos el aspecto gramatical y después la cultura </p> <p>33 E vale te parece que es un buen ejercicio para para que los alumnos puedan hablar y comunicarse?</p> <p>34 A con los textos depende</p> <p>35 E depende? mhm </p> <p>36 A lo que pasa es que </p> <p>37 E crees que es un buen ejercicio una buena actividad para llevarlos a aa para ayudarles a avanzar en el español</p> <p>38 A yo personalmente prefiero e:: los ejercicios como los juegos los textos e: a veces aburren porque los alumnos van a leer a veces sin entender sin comprender nada de lo que dice el texto el autor y los libros que tenemos no respetan e:: el contexto del alumno es el problema que tenemos el sistema francés no es el mismo sistema que: el sistema africano por ejemplo tenemos e:: e: de vez en cuando abordar e: abordar un tema que es propio a la realidad africana </p> <p>39 E =africana entonces estos textos el contenido de estos textos no está adaptado </p> <p>40 A =adaptado a la realidad</p> <p>41 E =a la realidad africana </p> <p>42 A =africana sí </p>	<p>32 A A partir del texto se realiza un análisis textual, que empieza con la lectura; se trabaja la pronunciación y la acentuación; se explica después el vocabulario difícil; a continuación se tratan aspectos gramaticales; por fin se estudian los elementos culturales.</p> <p>34 A No está convencida de que el estudio del texto ayude a los alumnos a hablar.</p> <p>38 A Declara que prefiere actividades lúdicas porque el análisis textual resulta aburrido para los alumnos y a veces leen sin comprender lo que dice el texto.</p> <p>Señala que el problema procede de que los textos no tratan realidades africanas y que es necesario abordar temas del contexto de los alumnos.</p> <p>Reitera que es necesario adaptar los contenidos a la realidad de los alumnos.</p>
--	--

<p>43 E y a ti te gusta? esta una clase basada en el análisis de texto?</p> <p>44 A no </p> <p>45 E mhm qué qué te gustaría qué otras formas te gustarían utilizas o te gustaría utilizar?</p> <p>46 A yo (no) utilizo porque ((risas)) la administración me impone hacerlo sino yo prefiero trabajar con juegos con música con e: no sé con imágenes para llamar la atención para dar la posibilidad a cada uno de: expresarse y: e:: e: suscitar un espíritu de de invención </p> <p>47 E vale crees que los textos franceses no están adaptados tú utilizas otros textos? dónde los buscas? y cuáles son los criterios para: </p> <p>48 A =por ejemplo internet </p> <p>49 E y cómo los seleccionas? según qué criterios los seleccionas?</p> <p>50 A voy a mirar por ejemplo el nivel de lengua el nivel por ejemplo si se trata de: de un texto donde donde (podemos) encontrar los nombres típicos de:: de los africanos los alumnos van a interesarse porque se reconocen a partir de ahí van a: van a comprender algo </p> <p>51 E y encuentras este tipo de textos en internet? </p> <p>52 A en internet y también adaptado puedo sacar un texto de por ejemplo <i>Union</i> voy a transformar transformar en español fácil para que el alumno entienda </p> <p>53 E muy bien qué te parece más importante para aprender una lengua? </p> <p>54 A la gramática en español sobre todo la conjugación no se puede hablar sin conjugar los verbos por eso ponemos un acento particular en la conjugación primero primero los tiempos simples </p> <p>55 E e: qué te parece la traducción? te parece</p>	<p>44 A Responde que no le gusta la clase basada en el análisis textual.</p> <p>46 A Asevera que no puede trabajar de otra manera porque así está impuesto por la administración. Preferiría trabajar con juegos, música o imágenes que llaman la atención de los alumnos y que dan la oportunidad de expresarse y suscitan la creatividad.</p> <p>48 A Recurre a internet para encontrar textos.</p> <p>50 A Selecciona textos que tengan elementos africanos, como por ejemplo los nombres con el fin de interesar a los alumnos y permitirles reconocerse y comprender.</p> <p>52 A Señala que transforma o traduce textos de fuente gabonesas como <i>l'Union</i>.</p> <p>54 A Declara que lo más importante para aprender el español es la gramática y en particular la conjugación, por lo que hace hincapié en la</p>
---	--

<p>un ejercicio útil la utilizas a veces? </p> <p>56 A sí la traducción en los niveles e: <i>seconde première</i> porque en el BAC actual hay una parte especialmente de traducción tenemos que e: preparar a los alumnos cómo traducir y lo que es importante en esta parte es sobre todo la gramática y la conjugación y no el vocabulario </p> <p>57 E vale puedes explicarme un poco cómo es una clase tuya de español cuáles son los pasos que vas siguiendo? cómo se desarrolla tu clase?</p> <p>58 A si se trata por ejemplo de del estudio de un texto qué hago? m: voy a empezar por pedir a: los alumnos leer y después voy a corregir la acentuación de las palabras </p> <p>59 E mhm</p> <p>60 A y después el vocabulario es decir elegir las palabras difíciles que encontramos en el texto para favorecer la comprensión del texto y después abordamos esto explicando los aspectos por ejemplo cultural </p> <p>61 E muy bien e: cómo preparas las clases? qué es lo que preparas? preparas el texto? la pizarra lo que vas a decir? y cómo lo preparas?</p> <p>62 A en casa </p> <p>63 E y qué haces?</p> <p>64 A voy a sacar un texto primero yo empiezo a leer para comprender primero este texto y después m: qué hago? voy a mirar el nivel de los alumnos porque con el mismo texto puedo trabajar el mismo texto con los de <i>seconde</i> y los <i>première</i> a veces los de <i>terminale</i> no voy a cómo se dice? (amp- lifier)</p> <p>65 E amplificar?</p> <p>66 A amplificar sí ((risas)) la explicación que puedo dar en <i>terminale</i> no es la misma que voy a dar con los <i>seconde</i> depende de</p>	<p>conjugación en sus clases.</p> <p>56 A Manifiesta que la traducción es importante porque hay una prueba de traducción para lo que es importante la gramática y no el vocabulario.</p> <p>58 A El primer paso de una clase es la lectura del texto que se acompaña de la corrección de la pronunciación y de la acentuación.</p> <p>60 A Reitera que después de la lectura se aclara el significado de las palabras difíciles para facilitar la comprensión del texto; y, se acaba con los elementos culturales.</p> <p>64 A Declara que puede trabajar el mismo texto en diferentes niveles profundizando en los cursos superiores.</p> <p>66 A Se profundizan las explicaciones, que no son</p>
---	---

<p>de del nivel y después lo que tenemos que hacer es e: sacar una una lección cada texto tiene una idea general que tiene que llamar la atención para e:: enseñar algo porque no tomamos textos para para leer simplemente y explicar no es para quizá utilizar sobre algo por ejemplo cuando trabajamos sobre la protección del entorno qué hacemos? si saco por ejemplo puede ser un documento iconográfico vamos a: extraer lo que vemos lo que tenemos que hacer y después vamos yo profesora voy a dar consejos antes antes de e: pedir lo que piensan los alumnos yo pienso y tú qué opinas? sobre este este fenómeno que vimos juntos los alumnos van a expresarse cada uno da su opinión y voy a consultar las opiniones de los alumnos y sacamos una lección o un consejo </p>	<p>las mismas en los diferentes niveles.</p> <p>Explica que se saca una idea, lección o enseñanza que pueda despertar el interés de los alumnos, ya que no se hace una simple lectura.</p> <p>Da el ejemplo del tema de la protección del medioambiente. Se puede trabajar el tema con un documento iconográfico, a partir del cual la profesora da consejos y luego pide la opinión de los alumnos.</p> <p>A continuación se extrae una lección o enseñanza.</p>
<p>67 E vale vamos a ver un poco sobre los alumnos cuáles son las mayores dificultades que tienen los alumnos aquí en Gabón para expresarse oralmente y también por escrito cuáles son sus dificultades?</p>	
<p>68 A hay algunos que escriben muy bien pero que tienen problemas para expresarse e:: hay algunos que que han empezado con el español a partir de quizá (segundo) (segundo) primera los que empiezan desde la clase de e: quatrième cuando llegan en segundo primera ya tienen una base normal para comprender algo gramaticalmente culturalmente no tenemos problemas tienen problemas de acento para para hablar aún nosotros para hablar ((risas)) hablamos francés y tenemos que hablar español prácticamente el acento cambia </p>	<p>68 A Indica que hay alumnos que escriben muy bien pero que tienen dificultades para expresarse.</p> <p>Los alumnos que han cursado dos años de español no tienen dificultades para comprender la gramática y la cultura.</p> <p>Sin embargo, tienen problemas con el acento para hablar, igualmente que los profesores, que a veces hablan francés en lugar de español.</p>
<p>69 E y: qué cuáles son las formas lingüísticas que presentan más dificultades a los alumnos </p>	
<p>70 A formas de?</p>	
<p>71 E formas lingüísticas por ejemplo un verbo un tiempo verbal o un cosas de vocabulario</p>	

<p> </p> <p>72 A sobre todo los verbos con diptongo los verbos que diptongan y sobre todo las palabras que que tienen acento ortográfico </p> <p>73 E vale y qué crees que es lo más importante para que los alumnos puedan aprender y avanzar en español</p> <p>74 A la gramática la gramática si todos los alumnos tienen materiales suficientes para ejercerse m: en casa como en clase entre ellos con profesores con amigos este tipo de alumno e: tienen mucho más buenas notas en clase </p> <p>75 E entonces qué es lo importante para avanzar en lo español? tener el material? o hablar en clase o hacer ejercicios </p> <p>76 A mucho más ejercicios</p> <p>77 E qué tienen que hacer los alumnos para no tener problemas</p> <p>78 A hablar entre ellos entre ellos hablan fácilmente con el profesor tienen miedo del profesor pero cuando hablan entre entre ellos por ejemplo a nivel del club lo hacen en forma de juego en forma de: poesía teatro danza pasa fácilmente </p> <p>79 E vale este tipo de ejercicio de interactuar entre dos alumnos o entre tres o cuatro te parece que tiene ventajas? </p> <p>80 A =si ventajas</p> <p>81 E =o tiene las limitaciones de reforzar los los errores qué te parece? </p> <p>82 A cuando lo hacen entre ellos tú profesor lo que vas a hacer lo que va a hacer es corregir los errores aprovechar este tiempo este momento para corregir o para notar lo que falta a veces para: e: amplificar tu clase con los alumnos</p> <p>83 E qué significa qué quieres decir con amplificar tu clase?</p>	<p>72 A Manifiesta que las principales dificultades giran en torno a los verbos con diptongo y la acentuación de las palabras.</p> <p>74 A Expresa que lo más importante para mejorar en español es la gramática. Apunta a continuación que los alumnos que obtienen mejores resultados son los que tienen el material suficiente y que pueden practicar con el profesor y con amigos.</p> <p>76 A Declara que es necesario hacer muchos ejercicios.</p> <p>78 A Indica que los alumnos hablan más fácilmente con sus compañeros, porque ante los profesores tienen miedo. En cambio, cuando se encuentran en un contexto lúdico como el club de español, practican más fácilmente mediante teatro, danza, poesía, etc.</p> <p>80 A Manifiesta que las interacciones entre alumnos tienen ventajas.</p> <p>82 A En estas actividades, la labor del profesor es corregir a los alumnos o detectar los problemas para introducir modificaciones.</p>
--	--

<p>84 A por ejemplo si tenemos un un un poema por ejemplo cuando un poema e:: entre dos alumnos cuando un alumno no llega a pronunciar unas palabras vas a notar que allí voy a poner un acento particular sobre e: este tipo de palabra porque ahí hay problema </p> <p>85 E es decir si detectas puedes detectar los problemas y proponer algún ejercicio complementario para trabajar más</p> <p>86 A sí sí trabajar el el vocabulario el acento </p> <p>87 E podrías mencionar hablar de las características de un buen alumno de español </p> <p>88 A un buen alumno en español para mí es una alumno que no tiene vergüenza para hablar el que no tiene vergüenza el que llega a expresarse e:: fácilmente vas a trabajar con él y puede corregir e:: las faltas con él hay algunos que tienen miedo que tienen vergüenza no no puedes hacer algo </p> <p>89 E muy bien y cuáles son para ti las funciones de un profesor?</p> <p>90 A un profesor de lengua?</p> <p>91 E sí aparte de la función educativa qué función tiene el profesor de lengua española?</p> <p>92 A un profesor de lengua española tiene que aprender a los alumnos cómo pronunciar las palabras cómo comportarse cómo abordar e: una leng- una nueva lengua </p> <p>93 E qué quieres decir con eso? cómo comportarse? abordar una nueva lengua?</p> <p>94 A por ejemplo cuando hablamos español e:: ya sabemos que hay letras que no encontramos en el alfabeto francés en español descubrimos nuevas letras por ejemplo la eñe la elle el alumno tiene que descubrir y aprender para: e: usar estas palabras (de) cotidianas por eso dijimos que el profesor tiene que cuid- no cuidar </p>	<p>84 A Explica que si descubre que un alumno tiene dificultades en la pronunciación, va insistir en ese aspecto.</p> <p>88 A Para la informante, el buen alumno no tiene vergüenza de hablar; consigue expresarse fácilmente; y se presta a corregir sus errores.</p> <p>92 A El rol del profesor es enseñar a los alumnos a pronunciar correctamente y mostrarle cómo abordar el aprendizaje de una nueva lengua.</p> <p>94 A Aclara que el profesor debe ayudar a los alumnos a descubrir los elementos nuevos de una lengua, como por ejemplo la letra eñe o elle en español.</p>
---	---

<p>95 E sí e: supervisar? </p> <p>96 A sí gracias prestar atención a este nivel sí </p> <p>97 E pero eso del comportamiento a qué te refieres?</p> <p>98 A cuando hablo del comportamiento alude a la cultura por ejemplo</p> <p>99 E o sea que el profesor tiene que (tratar) la cultura</p> <p>100 A la cultura cuando enseñamos la cultura extranjera a los alumnos vamos a decir que en nuestra cultura ((SUENA EL TELÉFONO MÓVIL)) la cultura es diferente nuestra cultura por ejemplo cómo voy a explicarlo? ((risas)) no sé cómo explicarlo</p> <p>101 E es muy interesante inténtalo </p> <p>102 A e:: nuestros alumnos se comportan de:: manera diferente decirles que cada lengua tiene por ejemplo los niveles el español también tiene niveles de lengua como como en francés m: (local)</p> <p>103 E coloquial</p> <p>104 A coloquial el español decirles que en español también tenemos palabras que podemos usar cuando hablamos con un amigo con un profesor cuando hablamos con papá mamá u otras personas por eso estoy hablando del comportamiento </p> <p>105 E mhmm vale qué otras funciones tiene el profesor? para ti roles e: ayudar evaluar </p> <p>106 A el profesor tiene que:: quizá qué voy a decir? educación educación evaluación evaluación para ver si el alumno hace:: si hay un cambio si hay una (evolución) a nivel de la expresión del alumno qué más? no sé ((risas))</p> <p>107 E e: bueno vamos a hablar un poco de la evaluación? cómo evalúas tú a tus alumnos cómo estimas la nota que</p>	<p>96 A El profesor debe hacer hincapié en el aprendizaje del vocabulario cotidiano.</p> <p>98 A Añade que es importante la cultura.</p> <p>100 A Intenta argumentar que la cultura hispánica es diferente a la gabonesa, pero reconoce que es difícil explicarlo.</p> <p>102 A Declara que los alumnos de Gabón tienen un comportamiento diferente.</p> <p>104 A Indica que el español tiene diferentes registros de lengua como el francés.</p> <p>La forma de hablar cambia según la persona a la que nos dirigimos.</p> <p>106 A Señala como misión del profesor educar; y, por otro lado, evaluar para comprobar la evolución de los alumnos. Confiesa que no sabe qué más añadir.</p>
---	---

<p>mereces? qué utilizas para evaluarlos?</p> <p>108 A =hay dos tipos de notas dos tipos de evaluación la evaluación por ejemplo escrita es decir hago una tarea y a partir de lo que escribe el alumno voy a anotar es falso o no hay también una evaluación oral por ejemplo si doy un juego o un teatro cómo el alumno llega a hablar delante de los demás cómo el alumno e:: pronuncia las palabras cómo el alumno e:: llega a abordar o cómo decirlo? e:: no sé cómo decirlo porque hay algunos que no tienen la capacidad de hablar ante los demás el profesor tiene que: dar ánimo un poco de ánimo para que el alumno salga de su:: no sé</p> <p>109 E vale el sistema este sistema de evaluación que se utiliza aquí en Gabón te parece satisfactorio? o crees que podría mejorarse?</p> <p>110 A se puede mejorar se puede mejorarse por ejemplo lo que pasa es el nivel el nivel el nivel de del aprendizaje si puedo decirlo vemos que con los alumnos e:: españoles por ejemplo yo noto la escuela parece un poco más fácil primero hacen mucho mucha disciplina y: e: la realidad es diferente pero tenemos que hacer como si: como si fuera: a un nivel más elevado desde la clase sixième un alumno quiere que hacer mathematiques françaisanglais todo eso y estar en clase de: las siete y media hasta quizá las cinco de la tarde a veces el alumno no sigue no sigue y por eso notamos un fracaso </p> <p>111 E crees que es muy difícil lo que se les pide</p> <p>112 A =difícil para algunos alumnos </p> <p>113 E mhm el nivel no está adaptado a:: </p> <p>114 A =no no</p> <p>115 E =a sus capacidades o: a las posibilidades de los alumnos no?</p> <p>116 A sí </p> <p>117 E muy bien y la forma de evaluar te parece:</p>	<p>108 A Se refiere a los dos tipos de evaluación existentes en el sistema gabonés. En primer lugar hay la evaluación escrita, llamada tarea, en que se evalúa lo que escribe el alumno. En segundo lugar, se realiza la evaluación oral a partir de un juego o un teatro en que el alumno habla en público.</p> <p>Señala que hay alumnos que no tienen la capacidad de hablar delante de los demás y a los que es preciso animar.</p> <p>110 A Manifiesta que la enseñanza puede mejorarse.</p> <p>Considera que la escuela en España es fácil, porque en Gabón hay más disciplina. Reconoce que es diferente, pero que el nivel de exigencia es superior en Gabón y que los alumnos pasan muchas horas en clase, lo que no le permite seguir adecuadamente y que provoca también un fracaso.</p> <p>112 A Responde que el nivel es demasiado difícil para algunos alumnos y afirma que no está adaptado.</p>
---	---

adecuada?	
118 A adecuada sí porque enseñamos en clase la forma de evaluación me parece bien	
119 E bueno ahora vamos a ver un poco e::: cómo? e::: cómo es tu forma de enseñar y si ha cambiado a lo largo del tiempo y qué te parece también e: si se pueden hacer cambios en la enseñanza aquí en Gabón bueno primero llevas unos cuantos años enseñando	
120 A =dos años	
121 E =siempre estos tres años has enseñado de la misma manera? o has cambiado un poco?	122 A Reconoce que su forma de enseñar ha cambiado un poco en dos años.
122 A =un poco sí	
123 E o: =cómo ha cambiado?	
124 A depende depende de: de los alumnos y el español particularmente cambiamos cada dos años hacemos progresiones porque lo que: todas las clases tienes tienen que ver la las mismas cosas porque hacemos evaluación evaluaciones juntos	124 A Indica que la forma de enseñar depende de los alumnos y que se cambia de temario o de textos cada dos años. Expresa que todas las clases del mismo nivel tratan los mismos contenidos porque hay una evaluación común.
125 E comunes	
126 A por eso en español no sé lo que pasa con las demás disciplinas en español cada dos años cambiamos y trabajamos en colaboración con el IPN los de:	126 A Reitera que en la asignatura de español los contenidos son modificados cada dos años, en colaboración con el Instituto Pedagógico Nacional.
127 E =pero la forma de enseñar ha cambiado? por ejemplo ves una diferencia cómo aprendiste el español o como te enseñaron a ti el español cuando estabas en la escuela ha ido cambiando?	
128 A =(no) yo pienso que cada profesor tiene su manera de enseñar cada profesor tiene su personalidad su manera de hacer e::: no depende de::: de la época o: no depende de la manera de cada uno cada uno tiene su: su manera de hacer clase sí yo pienso para mí para que mis alumnos entiendan e: más rápido es lo que tengo que hacer yo prefiero por ejemplo trabajar	128 A No aprecia un cambio entre la forma que aprendió el español como alumna y su forma de enseñar. Opina que cada profesor tiene una manera de enseñar que no depende de la época. Enuncia que cada profesor procede de una manera para que los alumnos comprendan más rápido. Por eso para cada clase se adapta el material con el

<p>con: por ejemplo textos voy a trabajar con textos con otra clase voy a trabajar por ejemplo con imágenes con otra clase voy a trabajar con: por ejemplo con juegos depende de cada uno y depende de las clases </p>	<p>que se trabaja.</p>
<p>129 E vale crees que hay formas más eficaces que otras de enseñar? </p>	
<p>130 A yo pienso que la forma m: más eficaz e:: dar la oportunidad a al al al alumno de ser independiente y: mostrar al alumno que el español es es un una lengua importante y tiene que aprender algo porque en su vida el español va intervenir para hacer algo en su vida y quizá el trabajo o la universidad puede viajar por eso mostramos a los alumnos e:: la importancia de la lengua española en el mundo por ejemplo qué sitio ocupa la lengua español a nivel mundial por eso es importante no tenemos que:: por ejemplo jugar con el español </p>	<p>130 A Expresa que es importante dar al alumno la oportunidad de ser independiente. Añade que hay que demostrar que el español es una lengua importante que puede ser útil en el futuro profesional, en el estudios superiores o para viajar. Por esa razón un tema que se trata en clase es el lugar que ocupa el español en el mundo.</p>
<p>131 E antes hablabas de que hay una imposición de: utilizar los textos no? de análisis de los textos?</p>	
<p>132 A =sí sí</p>	
<p>133 E tú lo sientes como una imposición? o sientes que puedes ser libre de de hacerlo de forma diferente o o de hacer lo que tú quieras en clase </p>	
<p>134 A los textos son los mismos pero tú puedes elegir una manera propia de abordar un texto depende</p>	<p>134 A Indica que los textos que se estudian en clase son comunes, pero la forma de abordarlos depende del profesor.</p>
<p>135 E y tú te sientes libre para hacerlo cómo tú quieras?</p>	
<p>136 A sí</p>	
<p>137 E muy bien crees que esta forma de enseñar que se utiliza mucho enseñar a partir de textos crees que está adaptado al contexto gabonés </p>	
<p>138 A m:: yo creo que sí pero para mí no me gusta sobre todo los textos que nos</p>	<p>138 A Expresa que el comentario de texto puede estar adaptado al contexto gabonés, pero confiesa</p>

<p>imponen e: IPN porque</p> <p>139 E tú puedes escoger los textos o no?</p> <p>140 A desde el año pasado nos e: han dado una progresión una progresión colectiva y que cada uno tiene que puede sacar o elegir e:: un texto o un documento e: que quiera </p> <p>141 E muy bien en la formación que has recibido para ser profesora en la Escuela Normal o en España o: si has hecho algún curso de la IPN o de atelier todo esto e:: has recibido información sobre el enfoque comunicativo?</p> <p>142 A =sí </p> <p>143 E =sí? y sobre el Marco común de referencia europeo para las lenguas </p> <p>144 A =claro claro</p> <p>145 E sí? qué:?</p> <p>146 A =aquí también aquí también</p> <p>147 E dónde has recibido?</p> <p>148 A =nos ayuda mucho a: abordar las clases </p> <p>149 E cómo? dónde has recibido esa formación? aquí?</p> <p>150 A en curso primero en curso después </p> <p>151 E en Salamanca? y después? en la ENS?</p> <p>152 A en cursos internacionales (xxx)</p> <p>153 E crees que está adaptado este tipo de enseñanza en Gabón?</p> <p>153 A es un tipo que se adaptada a todos los niveles sí creo que nos ayuda mucho </p> <p>154 E concretamente en qué os ayuda?</p> <p>155 A cómo abordar e: una enseñanza nos ayuda mucho </p> <p>156 E ahora vamos a hablar un poco sobre el material los recursos materiales que utilizas y: qué te gustaría mejorar o qué si te</p>	<p>que no le gustan los textos impuestos por el IPN.</p> <p>140 A Explica que desde el año anterior la administración ha implantado una progresión colectiva a partir de la cual cada profesor escoge unos textos o documentos determinados.</p> <p>142 A Asegura que ha recibido información sobre el enfoque comunicativo y sobre el <i>MCRE</i>.</p> <p>148 A Indica que les ayuda mucho par abordar las clases.</p> <p>153 A Declara que se puede adaptar a todos los niveles y que ayuda mucho a los profesores.</p>
--	---

<p>gustaría utilizar otro tipo de materiales que no tienes</p> <p>157 A me gustaría usar por ejemplo materiales adaptados a: la realidad gabonesa por ejemplo si los propios gaboneses pueden e:: publicar sus obras sus manuales para: hacer una relación entre lo que viven los alumnos y lo que van a descubrir en los libros porque los libros que tenemos son libros que vienen de de Europa y la realidad no es la misma </p> <p>158 E mhm vale y: qué tipo de material? más audiovisual o internet u otro material para clase te gustaría utilizar</p> <p>159 A audiovisual por ejemplo pero no tenemos materiales no hay electricidad no hay</p> <p>160 E =si (tuvieses) la posibilidad de usarlos qué te gustaría utilizar</p> <p>161 A por ejemplo:: la música la música porque los alumnos a los alumnos les gusta mucho mucho la música aprenden mucho más con la música </p> <p>162 E vale te parece que las instituciones españolas la Embajada te apoyan suficientemente en la enseñanza de español?</p> <p>163 A no </p> <p>164 E no? y en qué te gustaría que te ayudasen? exactamente a ti o a tus alumnos</p> <p>165 A a mis alumnos ((risas))</p> <p>167 E en qué te gustaría que te ayudasen?</p> <p>168 A a mis alumnos me acuerdo m: el año pasado como tengo un club ahí en Nzang-Yong hice una: correspondencia para pedir ayuda e: a: a la embajada de España me han dado libros pero libros ((risas))</p> <p>169 E viejos?</p> <p>170 A no solo viejos pero no tenían nada que ver con mis clases y: el nivel de mis alumnos</p>	<p>157 A Manifiesta que le gustaría disponer de manuales adaptados a Gabón que tengan en cuenta las realidades que viven los alumnos puesto que los libros proceden de Europa, donde la realidad es distinta.</p> <p>159 A Contesta que le gustaría trabajar con materiales audiovisuales, pero que no dispone de ellos ni de electricidad.</p> <p>161 A Concreta que le gustaría trabajar con música porque a los alumnos les interesa y aprenden más.</p> <p>163 A Se lamenta que no recibe suficiente apoyo de las instituciones españolas.</p> <p>168 A Explica que el año anterior pidió a través de un correo oficial la ayuda de la Embajada y recibió libros que no tienen nada que ver con la realidad de los alumnos ni con los programas que tiene que seguir.</p>
---	---

son libros antiguos poesías sí hay poemas que:: que saco y si saco un poema tengo que hablar de la vida del poeta y estos poetas no forman parte del programa que tenemos me gustaría que que la embajada haga algo algo más por ejemplo a: apoyar los clubes que existen ya en los liceos e: por ejemplo en Nzang- Yo hay un club Oulumi Mandela lyceeLéonMba los demás no sé	170 A Para la informante la Embajada debería apoyar los clubs que existen de español.
171 E como hablas de programa me gustaría saber crees que el programa gabonés está adoptado a Gabón?	
172 A sí hasta ahora sí	172 A Considera que el programa actual de español gabonés está adaptado a la realidad del país.
173 E hasta ahora? o se podría mejorar?	
174 A vamos a ver ((risas)) vamos a ver no sé porque cada dos años tenemos que mirar y añadir o quitar algunas cosas para reemplazar lo lo hacemos	174 A Indica que habrá que ver cómo será el próximo programa bianual.
175 E vale	
176 A pero hasta ahora está bien está bien	176 A Reitera que el actual es adecuado.
177 E bien vamos a ver vamos a hablar ahora un poquito sobre la cultura entonces qué papel concedes tú a la cultura en tus clases 	
178 A la cultura la cultura por ejemplo la cultura española	
179 E española	
180 A lo que me interesa sobre la cultura es lo que es semejante entre la cultura extranjera y la nuestra	180 A Manifiesta que hace hincapié en los puntos similares entre la cultura extranjera y la gabonesa.
181 E mhm muy bien	
182 A es lo que es importante en la cultura que enseñamos vemos por ejemplo la comida la comida por ejemplo e:: la manera de vestirse por ejemplo la la familia todo eso pero no es mucho más diferente eh no es diferente	182 A Expresa que aspectos como la comida, la manera de vestirse, la familia, etc., no son tan diferente entre las dos culturas.
183 E tú ves muchos puntos en común entre la cultura	

184 A entre la cultura española y la gabonesa sí sí	184 A Reitera que hay muchos puntos en común entre las dos culturas.
185 E cuáles serían los puntos más diferentes	186 A En cuanto a las diferencias, señala en primer lugar la comida.
186 A más diferentes sobre todo e:: la comida y la manera de: cómo voy a decirlo? eso no forma parte de la cultura	188 A ((risas)) porque en Gabón la familia el contexto de la familia no es la misma que por ejemplo una familia africana no es la misma e:: que una familia europea no es lo mismo en Europa por ejemplo es el padre la madre y los hijos no? en Gabón generalmente en África la familia es toda la gente que rodea la familia padre abuelo e: tío tía hay puntos diferentes pero hay puntos semejantes también
187 E el qué?	188 A continuación se refiere a otro aspecto pero declara que no forma parte de la cultura.
188 A ((risas)) porque en Gabón la familia el contexto de la familia no es la misma que por ejemplo una familia africana no es la misma e:: que una familia europea no es lo mismo en Europa por ejemplo es el padre la madre y los hijos no? en Gabón generalmente en África la familia es toda la gente que rodea la familia padre abuelo e: tío tía hay puntos diferentes pero hay puntos semejantes también	Asegura que la familia es diferente en Europa y en África, ya que en África la familia incluye más miembros. No obstante, rectifica y expresa que hay puntos similares y diferencias.
189 E crees estos puntos que pueden diferentes o que pueden ser conflictivos o chocar crees que son necesarios conocerlos?	
190 A sí	
191 E para comunicarse adecuadamente	
192 A =sí claro	
193 E =y los alumnos es importante enseñarlo esto en clase?	
194 A =sí lo enseñamos en clase porque hay alumnos que van a: a sacar opiniones para decir a mí me gusta esta manera esta manera de hacer esta manera de vivir esta manera a mí no me gusta porque porque porqueporque aprovechamos para e:: aprender algo para mostrar que la cultura extranjera puede ser también la nuestra pero tenemos que aceptarnos saber que la cultura extranjera e: es también una cultura también importante cuando salgo de mi de de mi país de mi familia tengo que acostumbrarme a esta manera de ver las cosas esta manera de hacer esta manera	194 A Responde que es importante estudiar los puntos conflictivos en clase. Explica que los alumnos pueden sacar conclusiones sobre la manera de vivir. Considera que es necesario aprender sobre la cultura extranjera para aceptarnos mutuamente y valorar las otras culturas. Cuando el alumno sale de su país tiene que acostumbrarse a otra forma de hacer y de ver las cosas.
195 E y cómo enseñas todo esto en clase? cómo lo haces qué haces para enseñar esto a tus	

<p>alumnos?</p> <p>196 A por ejemplo si tenemos ((risas)) salimos vamos siempre de un texto por ejemplo se trata de un texto por ejemplo de: de una familia por ejemplo española si vemos por ejemplo la familia: por ejemplo la familia real la familia real española vamos a quitar de la familia real e: España tiene un: una familia real qué es una familia real? en Gabón qué tenemos? tenemos un presidente de qué régimen se trata? es primero cultural ahí hay un rey el primer ministro entonces vamos a hablar de la diferencia entre un reino y un régimen presidencial y:: sacamos puntos diferentes para mostrar a los alumnos lo que pasa e:: en España en Marruecos en:: no sé otros países africanos donde tenemos reinos</p> <p>197 E y cómo contrastas e: comparas entre las culturas de Gabón y la cultura española o hispánicas?</p> <p>198 A las culturas hispánicas?</p> <p>199 E española o de América Latina cómo las contrastas comparas y también comparas las culturas gabonesas con las culturas africanas? también lo haces? </p> <p>200 A m: depende depende de del material o texto que tengo si por ejemplo si el texto habla de de la comida por ejemplo voy a empezar e: mostrar- mostrando a los alumnos por ejemplo las horas de comida los españoles comen a: por ejemplo a las siete los españoles comen los alum- los españoles toman el desayuno diferente en Gabón en Gabón si podemos comer vamos a comer por ejemplo a las siete depende eh si tienes clase no puedes porque tienes que salir para comemos por ejemplo a: a a las doce o a la una los españoles van a comer por ejemplo a las dos y por qué porque tienen un un régimen o cómo decir? un programa de trabajo que impone una forma de comer y las horas se imponen también </p> <p>201 E mhm vale qué tipo de cultura te parece</p>	<p>196 A partir de un texto puede hablar de las diferencia entre la familia europea y africana. Por ejemplo, habla de la familia real española, a partir de lo cual se compara con el régimen político en Gabón, donde hay un presidente y un primer ministro.</p> <p>Se sacan así puntos en común y puntos de diferencia, también con otros países de África, como Marruecos, donde hay un reino.</p> <p>200 A Tales comparaciones se establecen siempre a partir de un texto. Da un nuevo ejemplo sobre el horario de las comidas.</p> <p>Explica que los españoles toman el desayuno a las siete y que en Gabón si los alumnos tienen clase no tienen tiempo de desayunar. Así, comen a las doce o a la una, mientras que los españoles comen a la dos. Esto depende siempre del horario laboral o escolar.</p>
---	--

<p>más importante para la clase de español?</p> <p>202 A para la clase las clases</p> <p>203 E qué tipo de cultura?</p> <p>204 A la cultura hispánica porque si hacemos español en clase es para abrir las puertas del mundo hispánico para mostrar a los alumnos lo que vamos a descubrir e:: en el mundo hispánico</p> <p>205 E mhm te interesan más los temas históricos los literarios los actuales sociales cotidianos qué temas te interesan más</p> <p>206 A la política ((risas))</p> <p>207 E y qué te parece más interesante para los alumnos? </p> <p>208 A para los alumnos sobre todo e:: hasta ahora los alumnos chicos sobre todo el fútbol las chicas la música </p> <p>209 E mhm ((risas)) y utilizas la política en clase? hablas de política?</p> <p>210 A sí cuando abordamos el tema del reino del régimen político claro que vamos a hablar de la política de los partidos políticos </p> <p>211 E de la actualidad?</p> <p>212 A de la actualidad de lo que pasa de los conflictos que existen entre los partidos políticos y los conflictos que existen entre las comunidades por ejemplo todo esto lo hacemos</p> <p>213 E vale e:: ahora últimamente el IPN habla de introducir contenidos culturales de Guinea Ecuatorial en las clases de español qué:: ventajas ves en esto y qué limitaciones ves?</p> <p>214 A yo no veo ninguna ninguna limitación lo que veo es e:: solamente e:: ventajas porque Guinea Ecuatorial está al lado y (xxx) compartimos muchas cosas por eso e: e los guineanos hablan español y nosotros hablamos francés cultural- tenemos una misma cultura pero tenemos</p>	<p>204 A Hace hincapié en la importancia de hacer descubrir a los alumnos el mundo hispánico.</p> <p>206 A Señala que el tema que le interesa más es la política.</p> <p>208 A Para los chicos el tema predilecto es el fútbol y para las alumnas la música.</p> <p>210 A Trata de temas políticos cuando se habla en clase del reino de España y del régimen político.</p> <p>212 A Añade que se habla de los partidos políticos y los conflictos que existen entre las comunidades autónomas.</p> <p>214 A Señala que hay muchas ventajas en tratar contenidos sobre Guinea Ecuatorial. Manifiesta que en Guinea se habla español y que en Gabón se habla francés pero que se comparte una misma</p>
---	--

lenguas oficiales diferentes por eso si vives con si vives con españoles van a notar algunas cositas de la cultura que sacan ellos de la cultura española y nosotros también si vives con nosotros vas a sacar algunas e: quizás cosas de: de la cultura francesa pero Guinea Ecuatorial Gabón tenemos e: una cultura por ejemplo semejante en Guinea Ecuatorial vas a encontrar e:: cómo se llaman? los fang por ejemplo hay los fang en Guinea Ecuatorial en Gabón también cuando vamos a: Woleu-Ntem por ejemplo las mismas familias tribus que encuentran que encuentras en Oyem Bitam son las mismas que vas a encontrar en la zona de:	cultura. Argumenta que los guineanos poseen elementos culturales españoles y en Gabón franceses, pero hay muchas similitudes. Por ejemplo, en los dos países hay la etnia fang y muchas tribus son las mismas.
215 E del sur mhm	
216 A del Vivium del sur por eso abordamos Guinea Ecuatorial para facilitar la comprensión	216 A Señala que se tratan contenidos de Guinea Ecuatorial para facilitar la comprensión.
217 E si utilizamos Guinea Ecuatorial van a aprender cultura africana y no cultura española o no? cómo lo ves?	
218 A e:: las dos culturas vamos a mostrar los puntos semejantes entre Guinea Ecuatorial y Gabón y los puntos diferentes entre los cómo llamar? los países cómo se dice? los países que han dado independencia colonizadores ahí se encuentran los puntos diferentes entre Gabón y Guinea Ecuatorial ((FINAL SEGUNDO VIDEO))	218 A Declara que enseñando la cultura de Guinea Ecuatorial se pueden enseñar tanto la cultura del colonizador (España) y la africana.
219 E qué opinas del contenido cultural que hay en los libros que encontramos en en Gabón?	
220 A a mi me gustaría que::: que respectemos a la realidad la realidad de Gabón para enseñar la lengua sea la lengua española sea la lengua francesa	220 A Insiste que hay que tener en cuenta la realidad de Gabón tanto en los libros de español como de francés.
221 E entonces crees que hay hay contenidos en la web para poder acercar la cultura a tus alumnos qué otro tipo de contenido cultural utilizarías?	
222 A por ejemplo usar e:: manuales escritos por los africanos mismos quizás traducirlos para dar e: un sentido a lo	222 A Señala que una posibilidad es traducir libros escritos por africanos para dar sentido a lo que se

<p>que estamos haciendo </p> <p>223 E y en ese libro qué incluirías tú? qué tipo de contenidos incluirías?</p> <p>224 A e:: primero la educación</p> <p>225 E mhm pero sobre el contenido cultural </p> <p>226 A sobre el contenido cultural qué voy a añadir por ejemplo? voy a añadir lo que está desapareciendo de nuestra cultura por ejemplo e:: bailes tradicional y:: la manera de vivir que tenía e:: nuestros antepasados porque eso nosotros estamos olvidándolo poco a poco </p> <p>227 E vamos a hablar del concepto de interculturalidad conoces el concepto de interculturalidad?</p> <p>228 A sí</p> <p>229 E cómo lo definirías?</p> <p>230 A intercambiar o enriquecerse aprendiendo la cultura de: de los demás </p> <p>231 E entonces crees que si en un libro de: de español incluimos la cultura africana podemos conocer enriquecernos a partir de la cultura extranjera?</p> <p>232 Aclaro claro</p> <p>233 E pero solo hablamos de la gabonesa?</p> <p>234 A vamos a hablar de la cultura gabonesa vais a hablar tenéis bases sobre la cultura española vais a añadir la cultura gabonesa y vamos a enriquecer las dos culturas para hacer algo</p> <p>235 E crees que estudiar una lengua extranjera puede cambiar la visión del mundo?</p> <p>236 A sí claro</p> <p>237 E sí? crees que puede ayudar a los alumnos a abrirse? a ver las cosas de otra manera</p> <p>238 A cuando estudiamos cuando aprendemos una lengua si nos gusta a mí por ejemplo me gusta la lengua española por eso me</p>	<p>hace en clase.</p> <p>226 A Manifiesta que hay que incluir contenidos sobre la cultura que se está perdiendo, como bailes tradicionales, la forma de vivir de los antepasados, etc., que los alumnos están olvidando.</p> <p>230 A Define la interculturalidad como el intercambio, el enriquecimiento y el aprendizaje a través de la cultura extranjera.</p> <p>234 A Manifiesta que se habla primero de la cultura española y después se añade la cultura gabonesa de modo que se enriquecen una con otra.</p> <p>238 A Sostiene que si te gusta una lengua también te gusta su cultura. Manifiesta que a ella le gusta la</p>
---	--

<p>gustan los españoles sin sin hablar de: del país o que me gusta me gusta la lengua por eso me gusta el país me gustan los españoles a partir del momento en que yo estoy aprendiendo todos los días la lengua española voy descubriendo las cosas de la cultura de la política de todo</p> <p>239 E crees que se debe enseñar la lengua la lengua tiene que ir acompañada de una sensibilidad intercultural?</p> <p>240 A claro siempre siempre es IMPORTANÍSIMO</p> <p>241 E crees que en Gabón se hace suficientemente?</p> <p>240 A voy a decir no causa del tiempo porque tenemos casi cuarenta y cinco minutos de clase quizás una hora y (treinta) minutos una hora y media bueno pues en semana tenemos tres horas en clase tres horas no son suficientes para e:: para abordar muchos temas o y me parece insuficiente tres horas</p> <p>241 E y crees que sería importante dedicar más tiempo a::</p> <p>242 A =más tiempo añadir una hora a partir de:: los niveles a partir mismo de <i>quatrième</i> <i>quatrième</i> (los) puedes elegir por ejemplo una hora una hora haciendo la gramática una hora haciendo la cultura una hora haciendo los ejercicios una hora haciendo por ejemplo discusiones entre alumnos entre lo que opinan los alumnos sobre la lengua que estamos hablando =no tenemos tiempo</p> <p>243 E =y no lo puedes hacer dedicarías una hora gramática una hora cultura una hora lengua lo podrías mezclar o no?</p> <p>244 A es lo que estamos haciendo mezclamos y tenemos por ejemplo dos horas hacemos por ejemplo treinta minutos de gramática e:: cuarenta minutos de cultura y:: quince minutos de de notar algo o explicación o o </p>	<p>lengua española y que por eso le gustan los españoles. A medida que se aprende la lengua, se descubre también la cultura española.</p> <p>240 A Considera que la sensibilidad intercultural es extremadamente importante y que no se trabaja suficientemente en Gabón a causa de la falta de tiempo.</p> <p>240 A Señala que se debería aumentar una hora semanal en todos los niveles. Así, se podría dedicar una hora a la gramática, otra hora a la cultura, otra a la realización de ejercicios y una hora para que los alumnos expresen sus opiniones. Insiste que no se dispone de tiempo suficiente.</p> <p>242 A Indica que en una misma sesión se trabaja por una lado la parte gramatical, después la cultura; y por último, se dejan quince minutos para tomar notas.</p> <p>244 A Responde que la lengua y la cultura van unidas.</p>
--	--

<p>245 E crees que la cultura va unida a: a la lengua?</p> <p>246 A la cultura sí</p> <p>247 E o se puede separar? </p> <p>248 A =(no)</p> <p>249 E =cómo se relacionan?</p> <p>250 A =las dos van juntas tienen que:: ir juntos yo creo</p> <p>251 E qué quieras decir?</p> <p>252 A que si hacemos la la lengua la lengua y la cultura no tenemos que: dividir o hacer una separación entre la lengua y la cultura porque la cultura se trata de la cultura hispánica la cultura española y la lengua es española si hablamos español hablamos de la cultura también si si abordamos un tema por ejemplo un tema de de un país de de: de América Latina por ejemplo vamos a hablar automáticamente de España de España qué relación tiene España con el país que estamos e: viendo entonces la lengua y la cultura van y a veces cuando abordamos e: los textos que habl- cuando abordamos América América Latina empezamos por España y bajamos en América Latina para ver qué:: enfoque enfoque se dice?</p> <p>253 E sí</p> <p>254 A enfoque e: tiene e: qué influencia quiero decir qué influencia tiene España sobre estos países que hablan español en qué año empezó estas relaciones cómo emp- cómo:: han cómo han vivido esta esta esta imposición de la cultura hispánica en América Latina todo esto lo vemos a partir de la lengua a partir de la lengua española no podemos separar la lengua de la cultura</p> <p>255 E muy bien pues vamos a dejarlo aquí ((SE CORTA EL VIDEO))</p>	<p>248 A Reitera que no se pueden separar.</p> <p>250 A Cuando se habla de América Latina se conecta automáticamente con España.</p> <p>252 A Resume su visión de la cultura como parte indisociable de la lengua.</p> <p>254 A Explica en clase la influencia que tiene España en América Latina y de qué forma se ha impuesto la cultura española en América Latina.</p>
---	--

ANEXO III: TRANSCRIPCIÓN DE FRAGMENTOS SELECCIONADOS DE LAS OBSERVACIONES DE CLASE

III.I.- Transcripción fragmento de clase del profesor Barthél (26/02/2013)

Correspondiente al inicio de la sesión

CARO-OBS-PB-02/2013-ELE-NZG

1 PB bien! LECTURA! ((muy fuerte))	1 PB El profesor pide al alumno que ha escrito la fecha y que está esperando que la lea.
2 A1 martes veintiséis de febrero de dos mil trece ((no muy fuerte))	2 A1 El alumno hace una lectura de la fecha.
3 PB correcto no?	3 PB El docente pide la confirmación a la clase de la corrección de la fecha.
4 GC sí! ((en coro))	4 GC Los alumnos afirman en coro.
5 A1 (por favor) (repetid conmigo) martes	
6 GC MARTES	6 GC A continuación el alumno que ha escrito la fecha lee palabra por palabra y pide que el resto de alumnos repita con él, y así hacen en coro.
7 A1 veintiséis	
8 GC VEINTISEIS	
9 A1 de febrero	
10 GC DE FEBRERO	
11 A1 de dos mil trece	
11 GC DE DOS MIL TRECE	
12 A2 bien!	12 A2 Algunos alumnos intervienen espontáneamente en voz bastante alta para confirmar la corrección de la fecha.
13 A3 muy bien!	
14 A4 correcto!	
14 A5 bien!	
15 A6 perfecto! ((algunos alumnos gritan que es correcto))	
16 PB muy bien ((el alumno se sienta)) vamos a (atacar) vamos a: tenemos una (visita particular) vamos a conocer a la profesora más tarde tenemos un texto el texto tenemos un texto o no?	16 PB El profesor proporciona un <i>feedback</i> positivo al alumno que ha leído la fecha y a continuación indica que hay una profesora que se encuentra en el aula que van a conocer más tarde. Pregunta si tienen el texto que están trabajando.
17 GC sí!	17 GC Los alumnos afirman en coro.

18 PB sacadlo ((manos a la cintura en posición de espera)) (:5') el texto no lo hemos (comentado) hemos comentado el contexto ((dibuja un círculo con las manos)) entendido? muy bien (3'') conocemos el contexto y pasamos directamente al texto vamos a RE-memorar cordar a RE-memorar hemos estudiado el contexto sin relación con el texto entendido?	18 PC Barthél les pide que saquen el texto, les deja unos instantes y explica que han comentado el contexto en la clase anterior y que ahora van a pasar al análisis del texto.
19 GC sí ((flojo))	19 GC Los alumnos responden afirmativamente en coro.
20 PB bien quién quiere leer? nadie quién quiere no leer? nadie quién quiere leer? ((ruido en la clase; el profesor se acerca a algunos alumnos)) no no no no no no no (xxx) no es la única alumna todos son alumnos aquí entendido?	20 PB El profesor pide un voluntario para leer de modo humorístico pregunta quién no quiere leer. Unos alumnos intervienen pero es inaudible, y el profesor indica que hay otros alumnos en la clase, con lo que imaginamos que algunos alumnos proponen que un estudiante en concreto lea el texto.
21 GC sí	22 PB El profesor asigna a un alumna para la lectura de forma cariñosa y le indica que no es necesario levantarse.
22 PB muy bien (mi amorcillo) lee ((señala a la alumna que se levanta para leer)) siéntate mi amor siéntate bien	23 A7 La alumna empieza la lectura del texto y el profesor le anima a leer más fuerte con un apelativo cariñoso.
23 A7 no vivimos morimos ((la alumna empieza lectura del texto))	24 PB más fuerte mi amor FUERTE! FUERTE! FUERTE!
25 A7 no vivimos morimos ((más fuerte))	25 A7 La alumna repite con voz más alta.
26 PB muy bien!	26 PB El profesor valora positivamente la lectura.
27 A7 en Lebrija ha dicho Manolo	28 PB El profesor exclama pronunciando "ah" para indicar que hay un error en la pronunciación de la palabra
28 PB a::::!!!	29 A7 La alumna se autocorrege.
29 A7 ha dicho Manolo existen grandes extensiones de terrenos incultos los propietarios los guardan para la caza y la ga- ga-nadería	30 PB Barthél confirma la corrección.
30 PB bien ((el profesor se sitúa en un lugar enfrente de los alumnos que queda oculto por la espalda de un alumno y no se puede observar en esta parte de la grabación))	31 A7 La alumna continúa la lectura.
31 A7 esos terrenos son lo que creemos nosotros que el estado debe expropiar a sus propietarios y vender-nos-los a nosotros a largos plazos	32 PB Valora positivamente la lectura de la alumna y pide confirmación a la clase que
32 PB bien perfecta lectura no?	

33 GC	sí!!	responde afirmando en coro.
34 PB	continua ((señala a otra alumna))	34 PB Asigna a otro alumno para la lectura.
35 A8	hoy en el pueblo pequeñas parcelas	35 A8 Un alumno prosigue con la lectura.
36 GC	MÁS FUERTE!	36 GC Los alumnos en coro piden leer más fuerte.
37 A8	hoy hay en el pueblo pequeñas parcelas de tierra arrendadas a los campesinos pero estos arrendamientos no sirven sino para enriquecer a los intermediarios yo por ejemplo tengo una porción de tierra arrendada y pago por ella 31 pesetas y 25 céntimos la persona a me percibe a mí injustamente ((durante la lectura un alumno en la puerta hace un gesto al profesor para pedir entrar en el aula; el profesor primero señala con la palma de la mano que espere unos instantes y dos segundos más tarde le indica con la mano que puede entrar; el estudiante pasa delante del profesor que lo observa sin hacer comentarios))	37 A8 El alumno leer en voz más alta.
38 PB	perfectísimo no?	38 PB El docente proporciona retroalimentación positiva de la lectura en tono interrogativo a lo que el grupo clase responde afirmativamente.
39 GC	sí	40 PB Pide un voluntario masculino para leer.
40 PB	ahora un chico a ver un chico que nos haga reír un chico para leer no? para leer o hacernos reír no? para leer a ver (Oloumi) idiota vamos lee ((risas de la clase)) ai ai ai ai ai ai ai ai ai ((se lleva las manos a la cabeza y sonríe))	Hace una broma sobre si el chico que asigna va a leer o bien hacer reír a la clase, a lo que los alumnos reaccionan con risas. Expresa miedo exclamando "ai" repetidamente, en forma de broma y sonríe.
41 A9	((lee muy flojo)) ((la puerta que estaba abierta se cierra sola por la corriente de aire))	41 A9 El alumno asignado lee muy flojo.
42 PB	muy bien muy bien	42 PB El profesor anima y confirma la corrección de la lectura empleando "muy bien" o "bien".
43 A9	() en Lebrija se va generalizando ese sistema	
44 PB	bien!	
45 A9	y no es esto lo más grave (permite) que el propietario ()	
46 PB	PARA?	46 PB El profesor repite una palabra pronunciada para mejorar la pronunciación del alumno.
47 GC	para matar ((no muy fuerte))	
48 A9	para matar a cualquier infeliz que vaya a robar frutas	

49 PB bien a ver (xxx) continúa	49 PB Alienta la lectura con el adverbio “bien” y “continúa”.
50 A10 (xxx)	
51 PB bien!	51 PB Barthél anima al alumno de nuevo.
52 A10 cuando solicitamos un permiso para comprar un reunión	
53 PB un?	53 PB El profesor corrige al alumno articulando la palabra que no ha sido leída correctamente para que repita la lectura.
54 A10 una reunión	
55 PB muy bien perfecto	55 PB El profesor confirma la corrección.
56 A10 cuarenta o cincuenta guardias civiles (nos enseñan)	
57 PB NOS NOS NOS ((el profesor abre de nuevo la puerta))	57 PB Barthél repite la misma operación anterior para hacer notar al alumno el error en la pronunciación de forma que éste repite.
58 A10 nos (enseñan)	
59 PB no no	59 PB El profesor no está satisfecho con la nueva pronunciación y niega.
60 A10 nos (xxx)	El alumno lo intenta de nuevo, pero el profesor niega de forma interrogativa, por lo que algunos alumnos hablan.
61 PB no? ((algunos alumnos hablan))	Por fin, el alumno pronuncia correctamente y el profesor realiza un <i>feedback</i> positivo después de la autocorrección.
62 A10 nos (xxx)	
63 PB ah! muy bien!	
64 A10 nos enseñan los cañones de los fusiles y con eso creen haber cumplido su misión ante la so- sociedad	
65 PB (basta basta) (basta basta) ya conocemos el contexto hemos dicho a partir de este texto que estamos en América no? si o no? estamos en América	65 PB Barthél pide al alumno que deje de leer y empieza el comentario de texto con una pregunta sobre la situación de la acción del texto. Para animar la participación el profesor propone una posibilidad de respuesta, a lo que los alumnos niegan en coro.
66 GC no ((flojo))	
67 PB dónde pasa? (perdón) tesoro	67 PB A continuación pregunta dónde se sitúa la acción del texto. Emplea un apelativo cariñoso para referirse a alguien, pero no queda claro en la grabación a quién se dirige.
68 A11 (la acción) se pasa	68 A11 Un alumno responde parafraseando la pregunta y el profesor le interrumpe para preguntar a la clase si emplea correctamente la expresión que él espera. El grupo-clase niega y corrige. El profesor repite la expresión y vuelve a formular pregunta. Un alumno contesta que la acción del texto se sitúa en España.
69 PB he dicho se pasa?	
70 GC no! pasa	73 PB Barthél repite la información;
71 PB la acción pasa no (idiota) muy bien dónde? en América no?	
72 A12 en España	
73 PB pasa en? España correcto no? muy bien pero dónde exactamente en	

<p>España? (dónde) a ver a ver a ver a ver va va va muy bien sí (nombre de un alumno)</p>	<p>demandar concretar y repite la pregunta y algunas expresiones de ánimo.</p>
<p>74 A13 en Lebrija</p>	<p>74 A13 Un estudiante contesta con la información extraída del texto.</p>
<p>75 PB muy bien pasa en Lebrija naturalmente en una localidad de España no? que está en una región qué región? qué región en España? (Leslie)? ((el profesor va de una punta a otra de la entrada del aula))</p>	<p>El profesor confirma pero pide situar exactamente la localidad en una región de España. Se mueve rápidamente para animar la participación y asigna a un alumno.</p>
<p>76 A13 Sevilla ((flojo, el profesor no lo oye))</p>	<p>76 A13 El alumno interviene pero parece que el profesor no le oye.</p>
<p>77 PB dónde está? en la región de? Andalucía no? muy bien quién puede situar Andalucía? en España norte este oeste dónde está? muy bien! muy bien! veinte puntos! (todavía no eh?) (veinte puntos) sigue así ((señala a un alumno)) bien (entonces) dónde está? en?</p>	<p>77 PB Barthél repite la pregunta; aporta la respuesta (Andalucía) y pide situar esta comunidad autónoma, fomentando la participación con bonificaciones en las notas. Alienta a un alumno en particular, que no está listo para responder, pero al que le anima a seguir esforzándose. Asigna a otro alumno que articula una respuesta inaudible.</p>
<p>78 A14 (xxx)</p>	
<p>79 PB =está? al sur de Madrid? ((algunos alumnos levantan la mano)) está o sea que Wolem Ntem ? está al sur de Libreville? ((risas de los alumnos)) dónde está? dónde está? dónde está Andalucía? dime amorcillo muy bien </p>	<p>79 PB El docente espera la respuesta de los alumnos y anima la participación formulando nuevas preguntas, una en tono humorístico: pregunta si se encuentra en un lugar de Gabón. Asigna a un alumno con un apelativo cariñoso.</p>
<p>80 A15 (xxx)</p>	<p>80 A15 El alumno interviene pero es inaudible.</p>
<p>81 PB lectura! (esto no es xxx) (mi niño) ((algunas risas)) muy bien Andalucía dónde está en España? norte este oeste centro dónde está Andalucía?</p>	<p>81 PB El profesor le reprocha que la respuesta sea la lectura del texto con un apelativo cariñoso. Reformula la pregunta.</p>
<p>82 A15 al norte de España</p>	<p>82 A15 La alumna responde y el profesor pregunta a los demás si la respuesta es correcta.</p>
<p>83 PB al norte de España correcto?</p>	
<p>84 GC no</p>	
<p>85 PB muy bien Andalucía bien mi amor bien </p>	<p>84 GC Los alumnos niegan en coro.</p>
<p>86 A16 (xxx)</p>	<p>85 PB El profesor repite la palabra Andalucía esperando la respuesta correcta y asigna a una alumna apelándola cariñosamente.</p>
<p>87 PB Andalucía ESTÁ está en el sur de?: España no? grosso modo en España en la parte sur de España ((dibuja en la pizarra el mapa de España)) pero el sur de España Andalucía tiene una característica PARTICULAR en el sector</p>	<p>86 A16 Ésta responde; imaginamos que lo hace correctamente, aunque es inaudible.</p> <p>87 PB Barthél repite la respuesta correcta; sitúa Andalucía y dibuja el mapa de España en la pizarra.</p> <p>A continuación, declara que Andalucía tiene</p>

<p>económico el sector ((el profesor se mueve de un lado al otro)) económico un sector (interesante) en España (particularmente) en Andalucía cuál es? ((algunos alumnos levantan la mano)) con respecto al texto (nombre alumno) bien muy bien muy bien muy bien bien ((señala a los alumnos que levantan la mano sin asignar todavía el turno de palabra)) bien bien bien quién? quién? quién?</p>	<p>una característica particular en el sector económico.</p> <p>Hace repeticiones de las palabras clave en tono interrogativo para animar a la participación.</p> <p>Señala a varios alumnos sin asignar el turno de palabra.</p>
<p>88 A17 la agricultura</p>	
<p>89 PB FUERTE</p>	<p>88 A17 Un alumno responde y el profesor solicita la repetición más fuerte.</p>
<p>90 A17 el sector de la agricultura</p>	<p>90 A17 El alumno articula de nuevo la respuesta.</p>
<p>91 PB bien (xxx) el sector de la agricultura no? bien hay muchos campos muchas tierras en Andalucía no ? muy bien bien sí PERO! pero estas tierras están DOMINADAS por un sistema qué sistema es? qué sistema es? ((algunos alumnos levantan la mano)) muy bien veinte puntos perdidos recuperados bien ((el profesor mantiene el brazo tendido para señalar a los alumnos que levantan la mano))</p>	<p>91 PB Barthél repite la respuesta correcta. El profesor dirige una nueva pregunta sobre la problemática relacionada con la agricultura en Andalucía; anima a los alumnos con el aliciente de aumentar los puntos.</p>
<p>92 A18 (xxx)</p>	<p>Asigna a un alumno que contesta de forma inaudible.</p>
<p>93 PB (xxx) más fuerte el o la? el o la?</p>	<p>93 PB El profesor le pide que hable fuerte.</p>
<p>94 A18 el</p>	
<p>95 PB muy bien fuerte </p>	
<p>96 A18 (el latifundio)</p>	<p>96 A18 El alumno aporta la respuesta esperada por el profesor y valora positivamente su intervención.</p>
<p>97 PB el latifundio muy bien es una (xxx) 10:40'</p>	

III.II.- Transcripción de fragmento de sesión de clase del profesor Barthél (23/04/2013)

Correspondiente a la fase del comentario de texto (segmento 6) 19'45-25'50"

CARO-OBS-PB-04/2013-ELE-NZG

1 PB muy bien sí cómo se llama el autor? de este texto quién quiere leer el nombre del AUTOR del texto del documento quién? a ver muy bien (mi amor) sí	1 PB El profesor dirige la primera pregunta del comentario: cómo se llama el autor del texto. Pide un voluntario para leer y asigna a una alumna con un apelativo cariñoso.
2A1 el nombre del autor del texto	2 A1 Una alumna empieza a pronunciar la frase, que el profesor repite.
3PB del autor del texto	4 A1 La aprendiz finaliza la frase y el docente repite más fuerte, con una entonación que espera la repetición en coro de toda la clase, como así se realiza un poco menos fuerte.
4A1 (el padre Mieza)	
5PB el padre Mieza ((fuerte))	
6GC =Mieza ((no muy fuerte))	
7PB el padre el padre Mieza no? muy bien pero padre Mieza de dónde viene? de dónde viene el documento que tenemos? de dónde se ha sacado el texto? de dónde? a ver uno uno solo el dedo el dedillo quién? quién me dice de dónde de dónde viene? de dónde viene el documento? el textito muy bien sí	7 PB Barthél retoma esa información para preguntar sobre el origen del texto, repitiendo la pregunta varias veces. Pide que solo una persona participe levantando el dedo. Asigna a una persona.
8A2 el documento (pro-viene)	8 A2 El alumno asignado inicia la frase y el profesor le interrumpe para ofrecerle dos posibilidades de verbos para formular la frase como el profesor desea.
9PB proviene o viene	10 A2 El alumno se autocorre y acaba la frase.
10A2 proviene del (Santo)	
11PB del Santo no? muy bien yo escribo aquí la palabra Santo muy bien pero (cuál es el título) del texto? ((muchos alumnos levantan la mano) muy bien muy bien aquí ((el profesor se mueve rápidamente hacia los alumnos de las primeras filas que han levantado la mano)) Maggi muy bien Maggi (una alumna en la primera fila se levanta))	11 PB Barthél repite la respuesta e indica que va a escribir esa información en la pizarra. A continuación pregunta cuál es el título del texto. Anima a la participación moviéndose y repitiendo "muy bien".
11A3 el título del texto	
12PB el textO!:!	11 A3 Una alumna empieza la formulación de una frase y el profesor repite una palabra con entonación exclamativa para alentar.
13A3 el título del texto	
14PB el título del texto es muy bien	13 A3 La estudiante repite el inicio de la frase, el profesor repite de nuevo y añade una valoración positiva.
15A3 mi hi-jo	15 A3 La alumna sigue con dos palabras más de la frase que el profesor repite.
16PB mi hi-jo	

17A3	instrumento	17 A3 Pronuncia la siguiente palabra que es repetida a la vez por el profesor.
18PB	mi hijo instrumento	19 A3 La alumna acaba la frase con las dos últimas palabras.
19A3	de mendicidad	20 PB El profesor repite una palabra y espera la repetición de la última, que es pronunciada de nuevo por la aprendiz.
20PB	instrumento de:	22 PB El profesor repite la palabra que escribe a la vez en la pizarra; añade un feedback positivo y dirige una nueva pregunta: cuál es el contenido del texto, formulándola varias veces y moviéndose para animar la participación.
21A3	de mendicidad	Rectifica la pregunta y se refiere a la tipología del texto. Ofrece una posibilidad de respuesta, a la que los alumnos contestan negativamente en coro.
22PB	men: di- ci- dad ((el profesor escribe en la pizarra y la alumna se sienta)) mi hijo instrumento de mendicidad muy bien es el título del texto entendido? muy bien pero pero (cuál es el contenido de este texto?) cuál es el contenido qué contiene el texto? ((se mueve de un lado a otro del espacio de delante de los alumnos)) cuál es el tema central de este texto? o bien qué (clase de texto es) ((una alumna levanta la mano)) primero qué tipo de texto? es un diálogo no? es un diálogo?	24 PB Formula otra posibilidad de respuesta a los alumnos niegan en coro de nuevo.
23 GC	no!	26 PB El profesor vuelve a dirigir la pregunta sobre la tipología textual y asigna a una persona.
24PB	es un poema no?	27 A4 Un alumno contesta que es una narración.
25GC	no	28 PB Barthél retoma la respuesta, aporta una retroalimentación positiva y pregunta qué narra el autor en ese texto.
26PB	qué tipo de texto es? qué clase de texto es? sí? ((algunos estudiantes levantan la mano))	29 A4 El mismo alumno empieza su respuesta, el profesor confirma la corrección; y el estudiante continúa con poca seguridad.
27A4	(es una narración) ((muy flojo))	32 PB El profesor anima a continuar la frase preguntando qué dice el autor y ofreciendo una posibilidad de respuesta, que es negada
28PB	es una narración no? muy bien es una narración el texto es una narración muy bien pero (qué) narra? el padre Mieza en este texto? qué relata? qué dice? qué cuenta! ((alumnos levantan la mano)) sí? qué dice? ((señala a un estudiante))	30PB mhm
29A4	el padre Mieza	
30PB	mhm	
31A4*	(dice que)	
32PB	dice qué? qué dice? dice que su (amor) ha muerto?	

33GC	no	en coro por la clase.
34PB	dice que (Gabón) ha perdido la copa?	34 PB El profesor formula otra posibilidad de respuesta en tono humorístico referido a la actualidad de Gabón.
35GC	no	35GC Los alumnos niegan en coro de nuevo.
36PB	qué dice? el padre Mieza	
37A5	el padre Mieza	
38PB	dice (espera la respuesta del alumno)) qué dice? muy bien a ver	37 A5 Otro alumno formula el inicio de una frase que interrumpe, por lo que el docente sugiera una continuación.
39A5	habla del fenómeno	
40PB	habla del fenómeno muy bien	39 A5 El alumno continúa la frase y el profesor confirma la corrección repitiéndola.
41A5	=de la mendicidad	
42PB	de la mendicidad muy bien habla de un fenómeno no? se llama la mendicidad	41A5 El alumno pronuncia la última palabra de la frase.
43 GC	=mendicidad	42PB El profesor confirma la respuesta repitiendo la información. Reitera la frase esperando que los alumnos pronuncien en coro la última palabra.
44PB	=muy bien pero cómo habla de la mendicidad aquí? de qué manera habla de la mendicidad? muy bien qué elementos utiliza para hablar de la mendicidad? muy bien ((se mueve muy rápidamente de un lado a otro y los alumnos levantan la mano)) bien bien espera (maja) espera no no no espera ((habla muy rápido))	44PB El profesor interroga a los alumnos sobre los elementos que se emplean para hablar de ese tema en el texto, moviéndose rápidamente.
45A6	los elementos que::	
46PB	=qué elementos utiliza el autor para hablar de la mendicidad muy bien muy bien	45 A6 Un alumno empieza una frase para contestar la pregunta formulada; el profesor lo interrumpe para repetir las palabras pronunciadas por el alumno y añadir la siguiente palabra de la frase.
47A6	el padre Mieza	
48PB	=el padre? ((muy fuerte)) Mieza	47 A6 El alumno agrega otra parte de la frase, que el profesor retoma de forma interrogativa, para que el alumno lo repita.
49A6	el padre Mieza utiliza e::	49 A6 El alumno añade el verbo, que es repetido por el profesor.
50PB	utiliza	
51A6	e:: los niños	
52PB	utiliza a los niños no? bien	51 A6 El estudiante acaba la frase.

o sea que el padre (utiliza) ((habla muy rápido)) para? la mendicidad es el padre Mieza que utiliza? el padre Mieza ((habla rápido y corre de un lado a otro dando pequeños saltitos))	52 PB El profesor retoma el final de la frase y vuelve a repetir desde el principio haciendo gestos exagerados para llamar la atención de los alumnos.
53GC =no ((no muy fuerte))	Formula una pregunta sobre la misma cuestión proponiendo una posibilidad de respuesta errónea para que los alumnos respondan negativamente, que hacen en coro.
54PB es el padre Mieza?	54 PB El profesor insiste en la respuesta errónea de forma interrogativa, los alumnos niegan de nuevo más enfáticamente.
55GC =no!	
56PB es el padre Mieza?	
57 GC =no!	57 GC El grupo clase niega de nuevo con entonación exclamativa.
58 PB quién? es en el texto? quién? qué es el padre Mieza en el texto? es::? ((algunos alumnos levantan la mano y pronuncian la respuesta))	58 PB El docente formula la siguiente pregunta del comentario de texto sobre la identidad del ladrón Mieza, haciendo repeticiones interrogativas.
59 GC el narrador	59 GC Los alumnos responden a la vez, sin desorden, que es el narrador.
60 PB el narrador el autor del texto ((señala con el brazo a la pizarra)) no? muy bien sí pero muy bien sí de qué habla? de qué habla? el el: el el padre Mieza? ha visto que habla de un fenómeno de un () que se llama la mendicidad no? muy bien sí pero cómo utiliza (o sea) cómo utiliza o sea que los elementos para llegar a la mendicidad? muy bien ((se mueve de un lado al otro))	60 PB Barthél confirma la respuesta, aporta un <i>feedback</i> positivo, repite las informaciones elicitadas, a partir de las cuales formula una nueva pregunta, siempre moviéndose en la parte frontal del aula.
61 A7 (xxx)	61 A7 Una alumna interviene de forma inaudible y el profesor le anima a hablar más fuerte.
62 PB el padre Mieza fuerte fuerte fuerte vamos vamos	63 A7 La alumna repite el inicio de la frase pero bastante flojo, por lo que el profesor repite lo que ha dicho en tono humorístico, y pide hablar más fuerte.
63 A7 el padre Mieza	
64 PB el padre Mieza ((dice flojo con tono de burla)) FUERTE! ((gritando))	65 A7 La alumna responde en voz muy alta con una frase sin terminar.
65 A7 el padre Mieza ((muy fuerte, casi gritando)) dice que hay un padre	66 PB El profesor repite la información e indica que lo escribe en la pizarra.
66 PB hay un PA::dre! lo voy a escribir aquí yo lo escribo aquí ((escribe en la pizarra)) hay un padre	67 A7 La alumna repite la frase y añade otras palabras.
67 A7 hay un padre que (drogaba) a	

<p>su a su hijo </p> <p>68 PB hay un padre que (drogaba) pero eso es lectura! eso es una re- relectura del texto ((corre de un lado al otro)) (xxx) tus propias palabras ((cierra el puño)) eso es una copia sí ((nombra a un alumno)) hay un padre o bien una madre? </p> <p>69 A8 hay un padre</p> <p>70 PB un padre no? un papá no? sí muy bien </p> <p>71 A8 un padre que </p> <p>72 PB un padre que muy bien </p> <p>73 A ? que (utiliza)</p> <p>74 PB que u-tili-za!</p> <p>75 A8 que utiliza a su hijo</p> <p>76 PB a su hijo un padre con un hijo un padre que utiliza a su hijo no? sí?</p> <p>77 A8 (para) para ejercer la mendicidad</p> <p>78 PB para? ejercer para utilizar o sea que para mendigar (para obtener algo) (mendigando)</p> <p>79 GC sí</p> <p>80 PB <i>grosso modo</i> un papá utiliza a su niño para qué? obtener algo de la por la mendicidad (o sea que para) ((hace gestos con la mano derecha moviéndose de un lado a otro)) dónde pasa la escena? dónde estamos? dónde pasa la escena? ((algunos alumnos levantan la mano)) muy bien muy bien dónde estamos aquí? ((apela a un alumno))</p> <p>81 A9 la escena se pasa</p> <p>82 PB (<i>est-ce j'ai dit</i>) la escena se pasa aquí? ((rumores de los alumnos)) (<i>maboule</i>) ((se acerca al alumno y hace el</p>	<p>68 PB El profesor recrimina que es una lectura del texto y pide que use sus propias palabras.</p> <p>Se dirige a un alumno y le propone dos alternativas de posibles respuestas.</p> <p>69 A8 El alumno pronuncia el inicio de una frase</p> <p>70 PB El profesor confirma el inicio de la frase.</p> <p>71 A8 El alumno repite lo que ha dicho y añade "que".</p> <p>72 PB Barthél confirma.</p> <p>73 A El alumno añade el verbo, que es repetido por el profesor pronunciando cada sílaba.</p> <p>75 A8 El alumno repite el final de la frase y añade el complemento directo.</p> <p>76 PB El profesor repite lo que ha dicho el alumno y pide confirmación.</p> <p>77 A8 El alumno añade una oración subordinada.</p> <p>78 PB El profesor confirma reformulado la frase con otras palabras.</p> <p>79 GC El grupo clase afirma en coro.</p> <p>80 PB El docente repite todas las informaciones solicitadas por los alumnos.</p> <p>A continuación pregunta por el lugar donde ocurre la escena repitiendo las palabras clave con entonación interrogativa.</p> <p>81 A9 Un alumno empieza la frase.</p> <p>82 PB El docente pregunta si el alumno ha retomado correctamente la expresión</p>
--	--

gesto de darle una bofetada)) ya he dicho la escena se pasa o pasa	pronunciada por él mismo, por lo que le le llama <i>maboule</i> (idiota en francés) y hace un gesto de darle una bofetada ante el error cometido, en tono humorístico. Barthél ofrece dos alternativas de posibles respuestas correctas.
83 GC pasa!	83 GC El grupo clase proporciona la buena respuesta.
84 A10 en Granada	.
85 PB pasa en?	85 PB El profesor formula de nuevo la pregunta esperando la respuesta de toda la clase, que repite la respuesta en coro.
86 GC en Granada	.
87 PB =en Granada estamos aquí ((escribe en la pizarra)) en Gra- na- da muy bien la escena pasa en Granada muy bien el padre Mieza es un padre religioso ((hace gesto de persignarse)) entendido? muy bien escribe una revista que se llama El Santo ((escribe en la pizarra)) El Santo es una revista religiosa entendido? y el padre Mieza escribe un artículo un artículo de prensa entendido? en este artículo de prensa ((escribe en la pizarra)) para (R:E-velar) la actitud de un papá con su hijo qué hace? el padre el padre muy bien utiliza a su hijo para realizar la men-di-dad dónde pasa eso? pasa en: Gra-	87 PB El profesor escribe en la pizarra y repite las informaciones extraídas a lo largo de la interacción. Repite que el padre Mieza es un religioso y hace el gesto de persignarse para ayudar a la comprensión.
88 GC (=anada) ((poco audible))	Da más explicaciones sobre el texto.
89 PB muy bien estamos aquí grosso modo esto es España ((dibuja en la pizarra)) no? entendido?	Reitera la pregunta sobre en qué lugar ocurren esos hechos.
90 GC sí!	88 GC Los alumnos responden en coro, aunque no muy fuerte.
91 A11 =sí señor!	89 PB El profesor hace un feedback positivo, escribe a la vez en la pizarra y pregunta a los alumnos si está claro.
92 PB perdóname señora ((se dirige a la observadora y se disculpa por dibujar no muy bien el mapa de España; los alumnos ríen)) bien Granada está por la parte sur de España ((se mueve rápidamente por la parte frontal de la clase)) ya conocemos el sur de España no?	90 GC Los alumnos afirman en coro y un alumno dice sí señor.
93 GC sí!	92 PB Hace una broma que no se entiende claramente a partir de la grabación y los alumnos ríen.
94 PB sí o no?	El profesor dice que los alumnos conocen el sur de España, a lo que responden afirmativamente en coro.
95 GC sí!	94 PB El profesor insiste en si lo conocen o no.
	95 GC Los alumnos repiten que sí en coro.

<p>96 PB cómo se llama (la región)? cinco puntos de la próxima interrogación? cómo se llama? la región del sur de España? (primer dedo) muy bien ((asigna a un alumno)) se llama?</p> <p>97 A12 ((el alumno se levanta)) Andalucía</p> <p>98 PB se llama? </p>	<p>96 PB Barthél pregunta cómo se llama la región del sur de España y promete aumentar la puntuación del trimestre para animar a la participación. Asigna a un alumno.</p>
<p>99 A12 la región del sur de España se llama Andalucía </p> <p>100 PB perfecto Anda- lucía no? muy bien y! a parte a parte de Granada es una ciudad pro- pro-vincia de de de Andalucía quién conoce? quién conoce otra ciudad otra provincia ((varias manos levantadas)) de Andalucía muy bien un puntito </p>	<p>97 A12 El alumno responde.</p> <p>98 PB El profesor vuelve a preguntar por el nombre de la región.</p> <p>99 A12 El mismo alumno repite la respuesta formulando una frase.</p> <p>100 PB El profesor confirma la respuesta y pregunta por otras provincias de Andalucía y promete un punto en la nota.</p>
<p>101 A13 Lebrija</p> <p>102 PB Lebrija Lebrija es una provincia? es una provincia es un es un es una ciudad de de Andalucía? qué es Lebrija? ((algunas manos levantadas)) es? un </p>	<p>101 A13 Una alumna responde Lebrija.</p> <p>102 PB El profesor pone en duda de que sea una provincia y pregunta qué es Lebrija.</p>
<p>103 A14 un pueblo ((muy flojo))</p> <p>104 PB es un pueblo? es un pueblo has dicho no? ((señala a un alumnos)) muy bien pero otra provincia de Andalucía que conocemos </p>	<p>103 A14 Un alumno responde que es un pueblo de forma poco audible.</p> <p>104 PB El profesor pregunta si ha dicho un pueblo, confirma la respuesta correcta y vuelve a preguntar por una provincia de Andalucía que conocen.</p>
<p>105 A15 (Sevilla) ((muy flojo))</p> <p>106 PB Sevilla no? muy bien Sevilla como Granada son son provincias provincias de la región de An- dalucía la escena la situación de la que hablamos en el texto pasa aquí en Granada en el sur de España entendido? muy bien quién puede? reconstituir el texto a partir de todo este cacao que tenemos ahí en: en la pizarra ((se aleja de la pizarra por el lateral izquierdo y señala la pizarra)) a partir de este desorden quién puede reconstituir el tema del texto o bien quién puede crear el carné de identidad del</p>	<p>105 A15 Un alumno responde Sevilla.</p> <p>106 PB El profesor confirma la respuesta y explica que Sevilla y Granada son provincias de Andalucía.</p> <p>Pregunta quién es capaz de reconstituir el texto a partir de todas la informaciones que ha ido anotando en la pizarra, de forma caótica, como reconoce.</p>

<p>texto a partir del de la pizarra quién puede hablar de de todo el texto a partir de todo lo que tenemos aquí en la pizarra ((algunas manos levantadas)) un punto a la nota del trimestre ((un poco de ruido en la clase y muchas manos levantadas)) muy bien muy bien ((señala a algunos alumnos y asigna a uno))</p>	<p>Repite la petición de reconstituir el “carné de identidad” del texto.</p> <p>Asigna a un alumno.</p>
<p>107 A16 el texto</p>	<p>107 A16 Éste empieza a formular una frase.</p>
<p>108 PB muy bien </p>	<p>108 PB El profesor le anima a continuar.</p>
<p>109 A16 el texto se (titulo) mi hijo m- instrumento de mendicidad</p>	<p>109 A16 El alumno sigue con la frase y el profesor confirma de nuevo con “muy bien”.</p>
<p>110 PB muy bien </p>	
<p>111 A16 la escena pasa a Granada</p>	<p>111 A16 El alumno dice donde tiene lugar usando incorrectamente la preposición “a”.</p>
<p>112 PB EN!</p>	<p>112 PB El profesor corrige directamente al alumno.</p>
<p>113 A16 en Granada el autor dice que hay un padre que utiliza a su hi-jo por por el </p>	<p>113 A16 El aprendiz continúa la frase.</p>
<p>114 PB para! para </p>	<p>114 PB El profesor vuelve a corregir al alumno, que modifica la preposición empleada y sigue con la frase.</p>
<p>115 A16 para ejer- ejer- ejercer ((algunas dificultades para pronunciar la palabra))</p>	
<p>116 PB ejerc- ejer ejer </p>	<p>116 PB El profesor ayuda a pronunciar al alumno, que repite la palabra con la que tenía dificultades.</p>
<p>117 A16 ejercer</p>	
<p>119 PB muy bien </p>	
<p>120 A16 su hijo</p>	
<p>121 PB ejercer su hijo? para ejercer su hijo? ((pasa por el lateral y se dirige hacia la alumna))</p>	<p>121 PB El docente se acerca a la alumna para cuestionarle sobre la corrección de la construcción de la frase repitiendo interrogativamente las palabras incorrectas. La alumna se corrige.</p>
<p>122 A16 =para ejercer la mendicidad</p>	
<p>123 PB muy bien un poco otro! ((nombra a otra alumna)) 29:40</p>	<p>123 PB El profesor valora el resumen realizado pero dice “un poco”, expresión que indica que no es de todo perfecto; pide que otra persona participe.</p>

III.III.- Transcripción de fragmento de clase de la profesora Raïssa (24/04/2013)

Correspondiente al segmento 9 (10'26"24'10") de respuesta a las preguntas de comprensión oral centradas en los incas.

CARO-OBS-PR-04/2013-ELE-LLB

<p>1 PR ahora podemos no? contestar las preguntas a propósito de los incas mirad bien hay preguntas tenemos eh respuestas tenemos que elegir una respuesta hay también preguntas donde no hay respuestas pero con lo que habéis oído ((habla más lentamente y se lleva la mano a la oreja)) tenéis también que contestar y este cuadro tenemos una parte en lo que he- he hacían los maya y lo que No hacían lo que dominaban y lo que NO dominaban tenéis que rellenar aquí ((señala la fotocopia que tiene en la mano desde el principio de las explicaciones)) lo que no conocían los maya y aquí lo que dominaban entendemos? sí? bien ((mirando las hojas)) vamos! a ver tenemos una pregunta aquí de qué región son originarios ((vocalizando)) los incas? de qué región son originarios los incas ((nadie levanta la mano)) lo tenemos al principio de la: de la actividad de qué región? qué habéis oído? qué habéis entendido? ((se oye la sirena fuera)) hay que proponer si no está bien vamos a (avanzar) corrigiendo de qué región? ((nombra a un alumno)) sí tenemos un dedo ((se acerca hacia donde está la alumna)) vamos! (chica)</p> <p>2 A1 ((se levanta)) (xxx)</p> <p>3 PR los incas habla fuerte dice () no entiende lo que dice habla fuerte de qué parte son originarios los incas </p> <p>4 A1 los incas son originarios (de la parte central) de (xxx)</p>	<p>1 PR La profesora da explicaciones sobre cómo responder a las preguntas de la ficha a partir de lo escuchado en la audición. Realiza algunos gestos y muestra también el papel mientras explica.</p> <p>Sigue con las explicaciones y lee la primera pregunta. Repite la pregunta y ante la timidez de los alumnos declara que si hay errores en las respuestas lo van a corregir cooperativamente.</p> <p>Asigna la palabra a un alumno que levanta la mano y la anima a contestar.</p> <p>2 A1 La alumna se levanta y pronuncia unas palabras muy flojo.</p> <p>3 PR Raïssa la anima a hablar más fuerte y repite la pregunta.</p> <p>4 A1 La misma alumna da una respuesta que no acaba de satisfacer a la profesora, y pregunta en qué país precisamente. A</p>
--	--

<p>5 PR de la parte central? el país qué país? otra vez mhm miras aquí mirad aquí en el mapa toda esta parte ((muestra la fotocopia a los alumnos; algunas manos se levantan)) (xxx) el número esta parte cómo se llama toda esta parte? esta parte? todo esto cómo se llama? ((da la palabra a un alumno))</p>	<p>continuación en su intervención pide a los alumnos de volver a mirar el mapa, señala una parte del mapa y pregunta por el nombre de la zona. Algunos alumnos piden la palabra y la asigna a otra alumna.</p>
<p>6 A2 (xxx)</p>	
<p>7 PR eh? </p>	<p>6 A2 El alumno responde muy flojo, la profesora pronuncia una interjección para expresar que no ha oído y vuelve a intervenir aunque muy flojo, por lo que indescifrabla en la grabación.</p>
<p>8 A2 (xxx)</p>	
<p>9 PR sí se encuentra en (Suramérica) pero la parte esta se llama la cordillera de ((mostrando el mapa en la hoja)) Andes no? se llama la cordillera no? pero el documento dice que los maya son originarios de de una parte del (largo) de los Andes Titicaca sí? sí? podemos volver? a escuchar la cinta pero todo esta primera parte lo demás no es difícil eh? ((vuelve a pasar un fragmento del audio que dura unos 15 segundos; aguanta el altavoz en una mano)) escuchad ((alza la mano que tiene libre)) bien ahora quién repite la frase? de dónde son orig- de qué región son los incas? ((la profesora se dirige a la pizarra; se oye el ruido de un avión; la profesora vuelve hacia los alumnos)) bien sí ((un alumno levanta la mano) (nombre de un alumno) </p>	<p>9 PR La profesora confirma la respuesta de la misma, pero precisa ella misma que la zona que requería citar es la cordillera de los Andes, mostrando la hoja. Y añade otra precisión: se trata de la zona del lago Titicaca.</p>
<p>10 A3 (xxx)</p>	<p>Ante las dificultades de los alumnos la profesora propone volver a escuchar la audición correspondiente a esa parte, porque el resto es fácil. Después de 15 segundos de escucha pide a los alumnos que alguien repita la frase.</p>
<p>11 PR Ti- ti- caca pero () el lago Titicaca eh! una parte de la cordillera dos es lo que dice el documento si o no? si bien continuamos ahora! qué lengua hablaban? (individual) ((algunos alumnos levantan la mano)) qué lengua hablaban? qué lengua hablaban los incas? tenemos tres propuestas tú con lo que has entendido (has sacado) la respuesta correcta los demás ((las manos siguen alzadas; la profesora se mueve hacia la otra parte del aula)) qué lengua hablaban los</p>	<p>Raïssa formula de nuevo la pregunta.</p>
<p>10 A3 (xxx)</p>	<p>Un alumno levanta la mano y le da la palabra llamándola por su nombre.</p>
<p>11 PR</p>	<p>10 A3 El alumno formula una frase muy flojo por lo que no podemos transcribirla.</p>
<p>Ti- ti- caca pero () el lago Titicaca eh! una parte de la cordillera dos es lo que dice el documento si o no? si bien continuamos ahora! qué lengua hablaban? (individual) ((algunos alumnos levantan la mano)) qué lengua hablaban? qué lengua hablaban los incas? tenemos tres propuestas tú con lo que has entendido (has sacado) la respuesta correcta los demás ((las manos siguen alzadas; la profesora se mueve hacia la otra parte del aula)) qué lengua hablaban los</p>	<p>11 PR La profesora repite la información requerida y pide confirmación a los alumnos en una pregunta retórica.</p>
<p>10 A3 (xxx)</p>	<p>Pasa a la segunda pregunta de la fotocopia y la formula en voz alta. Se dirige a un alumno y le pregunta si lo ha comprendido. Algunos alumnos levantan la mano y la profesora se mueve por la clase antes de asignar a un estudiante, mientras repite la pregunta.</p>
<p>11 PR</p>	<p>Reitera la pregunta y propone algunas posibilidades erróneas y anima a la</p>

<p>incas? el punú? qué lengua? vamos! aquí no habéis entendido? mirad los dedos de los demás (xxx) vamos! sí ((un alumno se levanta)) qué lengua hablaban los incas?</p>	<p>participación. Se dirige a unos alumnos y les pregunta si no lo han comprendido, mientras que otros alumnos tienen la mano levantada.</p>
<p>12 A4 los incas hablan el (quechua)</p>	<p>12 A4 Un alumno interviene y da la respuesta correcta.</p>
<p>13 PR los incas?</p>	<p>13 PR La profesora retoma el principio de la frase en tono interrogativo para que repita, como así hace el alumno.</p>
<p>14 A4 los incas hablaban el quechua 15 PR muy bien los incas hablaban el: quechua es una lengua eh? primitiva es una lengua propia eh como yo hablo el fang tú hablas nzembi ellos hablan el el? que- chua</p>	<p>15 PR La docente valora positivamente la respuesta y la repite. Explica que el quechua es una lengua primitiva y la compara a dos lenguas de Gabón que da como ejemplo. La profesora repite que los incas hablaban el quechua sin pronunciar la última sílaba esperando que el grupo clase repita, como lo hace al unísono.</p>
<p>16 GC =quechua ((muy flojo)) 17 PR y cómo se llama la capital de su imperio? ((muchos alumnos levantan la mano)) aquí todo el mundo ha entendido (qué guay) ai ((se mueve por el lateral izquierdo del aula)) tú tienes la palabra ((un alumno se levanta)) tú tienes que bajar el dedo ((los alumnos bajan la mano)) cómo se llama la capital del imperio? </p>	<p>17 PR La profesora formula la siguiente pregunta. Al ver las numerosas manos alzadas la profesora expresa su satisfacción. Designa a un alumno y dice a los otros que bajen la mano.</p>
<p>18 A5 la capital del imperio se llama (Lima) ((los alumnos vuelven a levantar la mano silenciosamente)) se llama Lima </p>	<p>18 A5 Un alumno proporciona una respuesta con una frase.</p>
<p>19 PR estás de acuerdo? 8 GC no=sí ((flojo))</p>	<p>19 PR La profesora pregunta a los alumnos si están de acuerdo. 8 GC Contestan en coro que sí y que no a la vez, no muy fuerte.</p>
<p>19 PR hay que (respetar) a los demás vamos a corregir eh espera cómo se llama la capital del imperio inca ((se mueve por el lateral izquierdo)) cómo se llama la capital del imperio inca? aquí sí cómo se llama la capital? ((una alumna se levanta))</p>	<p>19 PR Pide respeto hacia los compañeros que se equivocan. Repite la pregunta mientras se mueve para asignar a otro alumno la palabra. Designa una alumna y esta se levanta.</p>
<p>20 A6 la capital del imperio se llama: ((se queda en silencio))</p>	<p>20 A6 La alumna inicia la formulación de una frase y se queda en silencio.</p>
<p>21 PR ayuda! ((se levantan algunas manos)) (nombre de un alumno) sí </p>	<p>21 PR Raïssa solicita ayuda al resto de la clase algunos alumnos levantan la mano.</p>
<p>22 A7 la capital de su imperio se llama</p>	<p>22 A7 Otra alumna proporciona la respuesta</p>

(Cuzco)		correcta.
23 PR	muy bien! un aplauso!	23 PR La profesora valora la respuesta y pide una palmada.
24 GC	((dan una palmada al unísono))	24 GC El grupo clase aplaude al unísono.
25 PR	dos!	25 PR Solicita dos aplausos y el grupo da dos palmadas al unísono.
26 GC	((dan dos palmadas al unísono))	
27 PR	un aplauso!	27 PR aïssa pide un aplauso que es realizado por el grupo clase.
28 GC	((aplaude))	
29 PR	dos!	29 PR Solicita de nuevo dos aplausos que efectúan los alumnos.
30 GC	((aplauden dos veces))	
31 PR	repita la capital del imperio inca se llama: Cuz-co vamos!	31 PR Raïssa repite la respuesta y pide a un alumno repetirla también.
32 A8	la capital del imperio inca se llama Cuzco	El alumno formula la frase nuevo.
33 PR	muy bien! (xxx) siéntate ahora vamos a (xxx) aquí tenemos que dar ((señala la hoja)) tres elementos aquí y tres elementos de lo que conocían lo que dominaban y de lo que no dominaban los incas vale? mirad qué desconocían los incas? y qué dominaban? coloca en la columna correspondiente del cuadro los seis elementos la agricultura la astronomía la arquitectura la escritura las armas modernas la la rueda qué desconocían? qué significa desconocer? desconocían cuál es el infinitivo? ((algunos alumnos levantan la mano; se acerca a una alumna pasando por el lateral izquierdo)) cuál es el infinitivo de desconocían? ((señala a una alumna)) sí?	33 PR La profesora proporciona consignas para completar la siguiente cuestión de la ficha que consiste en completar lo que conocían o desconocían los incas con unos elementos propuestos para completar un cuadro. Lee los elementos propuestos en la ficha.
34 A9	(desconocer)	Pregunta a los alumnos si comprenden qué significa desconocer.
35 PR	desconocer qué significa desconocer? ((se dirige a la pizarra; empieza a escribir en la parte izquierda de la pizarra; mientras algunas manos se levantan)) :5" mhm? ((se dirige a la clase)) habéis dicho que el infinitivo es desconocer eh? ((vuelve a escribir en la pizarra)) :5' y qué significa desconocer?	Requiere a los alumnos proporcionar el infinitivo. 34 A9 Una alumna responde a la pregunta; a continuación la profesora pregunta por el significado del infinitivo, mientras se dirige a la pizarra para escribir en la parte izquierda. Les deja unos segundos y repite la cuestión. 35 PR Reitera la pregunta y después pide un sinónimo del verbo.

<p>un sinónimo? sí? </p> <p>36 A10 (desconocer significa <i>ignorer</i>)</p> <p>37 PR <i>ignorer</i> eh? puede ser <i>ignorer</i> ignorar qué más? qué mas? ((mira a la clase)) mm? (en francés) ha dicho <i>ignorer</i> está bien desconocer significa también ((se acerca a un alumno de la primera fila)) (Endone) sí? ((se dirige a otro alumno más atrás)) habla <i>ne pa s connaitre</i> <i>oui</i> () <i>ne paz connaitre en français c'est?</i> ((mira a los alumnos esperando una respuesta)) <i>c'est quoi?</i> <i>ignorer</i> <i>ou bien?</i> <i>meconnaitre</i> <i>non?</i> <i>voilà</i> <i>on va mettre</i> ((se dirige a la pizarra)) <i>le nom du mot</i> eh? ignorar ((escribe en la pizarra)) a qué tiempo tenemos este verbo? a qué tiempo? cuál es el tiempo de este verbo? desconocían qué tiempo es? ((se levantan algunas manos)) ((se mueve por el lateral derecho)) mhm qué tiempo es? sí! ((apunta a una alumna))</p> <p>38 A11 (el imperfecto)</p> <p>39 PR muy bien! un aplauso!</p> <p>40 GC ((un aplauso al unísono))</p> <p>41 PR es el preté-ri-to pretÉ-rito im-per-fecto en francés se dice? </p> <p>42 GC <i>imparfait</i> ((al unísono))</p> <p>43 PR <i>imparfait</i> y aquí en un lado ((señala la pizarra)) en termina por? ((señala a una alumna))</p> <p>44 A12 e erre</p> <p>45 PR e erre y cómo se conjugan los verbos? cómo se forman estos verbos? en imperfecto? cómo se forman? en imperfecto cómo los verbos en e erre vamos a ver (se dirige a la pizarra y escribe en la parte derecha)) :5" los verbos en e erre cómo se forman? ((sigue escribiendo)) :5" sí? los verbos en e erre cómo se forman? ((algunos alumnos levantan la mano y la profesora sigue</p>	<p>36 A10 Un alumno proporciona una traducción.</p> <p>37 PR La profesora acepta la respuesta y solicita otra posibilidad. Se mueve por la clase y anima a otro alumno a participar. Interviene pero no es perceptible en la grabación y suponemos que proporciona otra traducción que es repetida por la profesora, que a la vez pregunta qué significa.</p> <p>La profesora proporciona otro sinónimo en francés y dice en francés que lo va escribir en la pizarra.</p> <p>A continuación pregunta por el tiempo verbal de la forma verbal.</p> <p>38 A11 Un alumno contesta que es el imperfecto.</p> <p>39 PR La profesora confirma la respuesta y pide un aplauso que es realizado por el grupo al unísono.</p> <p>41 PR Raïssa pregunta por la traducción de imperfecto en francés.</p> <p>42 GC El grupo clase da la respuesta en coro.</p> <p>43 PR La profesora pregunta por la terminación de desaparecer.</p> <p>44 A 12 Contesta un alumno.</p> <p>45 PR El sujeto pregunta por la formación de la segunda conjugación en imperfecto.</p> <p>Repite la pregunta y empieza a escribir en la parte de la derecha de la pizarra.</p> <p>Algunos alumnos levantan la mano y la profesora sigue escribiendo.</p>
---	--

<p>escribiendo en la pizarra)) :4" por ejemplo desco- desconocer cómo se forman? sí? </p>	
<p>46 A12 ía ías ía</p>	<p>46 A12 Una alumna enuncia la terminación solicitada.</p>
<p>47 PR sí</p>	<p>La profesora confirma la corrección y la alumna acaba las últimas personas de la terminación.</p>
<p>48 A12 íamos íais ían</p>	
<p>49 PR dos aplausóos!</p>	<p>49 PR La profesora solicita dos aplausos. Los alumnos ejecutan la petición de la profesora.</p>
<p>50 GC ((dos aplausos al unísono))</p>	
<p>51 PR perfecto! y los verbos en a erre? (algunos alumnos levantan la mano) rápido! mhm? ((circula por delante de la clase)) aquí? (xxx) venga vamos! ((una alumna se levanta)) los verbos en a erre se forman con? </p>	<p>51 PR Raïssa pregunta por la conjugación del primer grupo. Repite la pregunta y anima a la participación.</p>
<p>52 A13 (radical) </p>	<p>52 A13 Un alumno empieza a enunciar la respuesta.</p>
<p>53 PR con? el radical (xxx) más? </p>	<p>53 PR La profesora confirma y le anima a continuar.</p>
<p>54 A13 (xxx)</p>	
<p>55 PR aha</p>	<p>54 A13 El alumno retoma su intervención pero muy flojo.</p>
<p>56 A13 hablaba hablabas hablaban hablamos</p>	<p>56 A13 Termina la conjugación del primer grupo.</p>
<p>57 PR pronunciación a partir de: esta primera persona cómo vamos a pronunciar? </p>	<p>57 PR La profesora hace hincapié en la pronunciación de la primera persona del plural.</p>
<p>58 A13 hablamos</p>	<p>58 A13 La alumna pronuncia la forma verbal, pero la profesora le hace repetir señalado que hay un acento.</p>
<p>59 PR pronuncia! porque hay un acento </p>	<p>La alumna pronuncia correctamente y así lo confirma la docente que solicita un aplauso.</p>
<p>60 A hablaba (xxx)</p>	
<p>61 PR sí! un aplauso:: </p>	
<p>62 GC ((dan una palamada))</p>	<p>62 GC El grupo da una palmada al unísono.</p>
<p>63 PR bien! estamos en i erre lo más sencillo i erre ((algunos alumnos levantan la mano)) i erre i erre los verbos en i erre vamos! ((la profesora circula por el lateral izquierdo y da la palabra a un alumno)) sí! cómo se forman los verbos en i erre? </p>	<p>63 PR Ahora pregunta por la formación del imperfecto en la tercera conjugación. Se mueve por la clase y anima a la participación. Repite la pregunta.</p>
	<p>64 A14 Un alumno da la respuesta correcta.</p>

64 A14 los verbos en i erre (xxx)	65 PR a profesora confirma y pide un aplauso.
65 PR sí! muy bien! perfecto! ai! un aplauso!	66 GC El grupo clase aplaude.
66 GC ((aplauso al unísono))	67 PR La profesora pide un beso.
67 PR un beso!	
68 GC ((aplauso al unísono))	
69 PR no! eso no es un beso! un beso ((hace gesto con los labios de dar un beso; los alumnos se ríen)) los verbos en i erre fenomenal me debes un beso! ((los alumnos se ríen))	69 PR La clase aplaude, pero la profesora dice que no eso no es un beso y hace el gesto de besar con la boca. Vuelve a confirmar la corrección de la respuesta y le dice al alumno que le debe un beso. Los alumnos ríen.

III.IV.- Transcripción de fragmento de sesión de clase de la profesora Raïssa (25/04/2013)

Correspondiente al repaso de la clase anterior (segmento 2, 1'29"-10'35")

CARO-OBS-PR-04(b)/2013-ELE-LLM

1 PR ahora pasamos al repaso de la clase de ayer mm cerrad los cuadernos (xxx) hay que corregirlos eh? ((circula por el lateral izquierdo del aula; habla a un alumno)) sobre la parte del apunte gramatical de ayer ((no vemos la imagen de la profesora que habla a un alumno)) :4" bien cerrad los cuadernos ((vuelve a la parte frontal del aula, delante de la mesa del profesor que se encuentra entre la pizarra y los pupitres)) vamos a averiguar la clase de ayer hemos visto en el comentario cerrad los cuadernos! estáis escribiendo? ((se acerca a un alumno y le dice flojo)) has terminado? ((sigue circulando por la clase para mirar lo que hacen los alumnos y hace algunos comentarios inaudibles)) ahora cerramos los cuadernos (repasamos) rápidamente la clase de ayer cuadernos cerrados! así ((hace gesto de cerrar con las manos)) (nombre de un alumno)	1PR Anuncia que van a realizar un repaso de la clase de ayer. Señala que tienen que cerrar los libros. Repite que van a ver qué recuerdan de la clase de ayer e insiste en que guarden todos los documentos. Reitera la necesidad de cerrar los cuadernos. Le muestra a un alumno como han cerrado los cuadernos sus compañeros y le invita a hacer lo mismo. Indica que estudiaron las primeras líneas del
--	--

<p>entiendes? mira! mira lo que () tapa el cuaderno los libros también cerrados bien ayer estudiamos la primera parte las primeras líneas del texto y hemos notado que que el autor estaba en el comedor sí o no? </p> <p>2 GC sí ((muy flojo, casi inaudible))</p> <p>3 PR con quién estaba el autor? en el comedor con quién estaba el autor en el comedor? ((abre los brazos con gesto de espera; dos alumnos levantan el dedo poco visiblemente y otro alumno levanta el brazo claramente)) sí? (Lucie)</p> <p>4 A1 (xxx) ((muy flojo))</p> <p>5 PR habla fuerte! fuerte! y (xxx) hasta ahora! hemos dicho tapado todo! hay que cerrar cuadernos cerrados ((cierra el cuaderno de un alumno en la primera fila)) es un repaso sí! con quién estaba? en el comedor </p> <p>6 A1 (xxx) ((un poco más fuerte pero indescifrable))</p> <p>7 PR sí? habla fuerte! sí en qué tipo diremos que estaba el narrador con su tío su abuelo y su madre qué tipo de familia es? esta familia la familia del narrador qué tipo de familia es? ((algunos alumnos levantan el dedo tímidamente)) (nombre de un alumno)? ((el alumno se levanta, pero la profesora le hace un gesto para que vuelva a sentarse, se sienta e interviene))</p> <p>8 A2 la familia del narrador </p> <p>9 PR =qué tipo de familia es? la familia del narrador </p> <p>10 A2 la familia del narrador es (una familia) (xxx)</p> <p>11 PR no entendemos más fuerte es una familia </p> <p>10 A2 (xxx)</p>	<p>texto y formula una primera pregunta cerrada.</p> <p>2 GC El grupo clase responde que sí no muy fuerte.</p> <p>3 PR La profesora repite la pregunta y abre los brazos con gesto de espera. Asigna a una alumna que ha levantado la mano apelándola por su nombre.</p> <p>4 A1 Interviene en voz muy baja. La profesora le pide hablar más fuerte e interpela a un alumno que tiene el cuaderno abierto. Le señala que es un repaso y repite la pregunta.</p> <p>6 A1 La misma alumna interviene de nuevo pero es inaudible.</p> <p>7 PR Raïssa reitera que hable más fuerte y confirma la respuesta. La profesora explica que estaba en el comedor con otros miembros de la familia e inquierte sobre el tipo de familia del narrador. Asigna a un alumno, se levanta, pero la profesora le indica con un gesto que se siente.</p> <p>8 A2 El alumno empieza a enunciar una frase.</p> <p>9 PR La profesora repite la pregunta y el principio de la frase.</p> <p>10 A2 El alumno retoma la frase y añade dos palabras. 11 PR Raïssa vuelve a decir que hable más fuerte y repite el inicio de la frase.</p> <p>10 A2 El alumno vuelve a intervenir pero es inaudible.</p>
--	---

11 PR ((otro alumno levanta la mano y la profesora le señala con el dedo))	11 PR Señala a otro alumno.
12A (xxx)	12 A2 El aprendiz habla sin que podamos descifrarlo en la grabación.
13 PR es una familia amplia! y si queremos utilizar la palabra de (xxx) ((señala al alumna que estaba interviniendo)) qué diremos? una familia? ((señala a otra alumna))	13 PR La profesora retoma seguramente lo que ha dicho el alumno; y reconduce la pregunta para obtener otra posibilidad de respuesta y da la palabra a otra alumna.
14 A3 familia (xxx)	14 A3 Una alumna aporta otra respuesta que no podemos descifrar.
15 PR es una familia alargada de qué tipo? de qué modelo? ((algunas manos se levantan)) a qué modelo corresponde esta familia? (nombre de un alumno) ((señala a una alumna))	15 PR La docente repite la información solicitada y formula la pregunta de otra manera. Los alumnos levantan la mano y señala a una alumna.
16 A4 ((se queda en silencio unos instantes, por lo que otros alumnos levantan la mano)) esta familia corresponde a un modelo de familia africana	16 A4 La aprendiz asignada se queda en silencio unos segundos y a continuación formula una frase.
17 PR sí corresponde repite mm (xxx) está bien eh? pero con una pequeña (falta) esta familia corresponde:	17 PR Raïssa confirma que es la buena respuesta pero señala que hay un pequeño error.
18 A5 esta familia corresponde a un familia (africana)	18 A5 Otro alumno interviene y formula la misma frase corrigiéndola.
19 PR ah?	19 PR La profesora pronuncia un sonido para indicar que no ha oído.
20 A5 una familia africana	20 A5 El alumno repite el final de la frase y Raïssa repite toda la frase y da explicaciones para justificar la respuesta.
21 PR corresponde al modelo africano eh? porque encontramos todos los miembros de la familia y se opone a qué tipo de familia? a qué se opone la familia amplia a qué se opone? a qué tipo de familia? sí? ((señala a un alumno))	A continuación plantea a qué tipo de familia se opone la familia africana y asigna a un alumno señalándolo.
22 A6 se opone a la familia (restrita)	22 A6 El alumno formula una frase.
23 PR se opone a la familia redu- (restrita) bien eh? la familia que encontramos en esta familia ((hace gesto de unir las manos)) quiénes son los miembros? vamos!	23 PR La profesora confirma la corrección repitiendo la frase y plantea otra pregunta sobre el tipo de familia.
24 A7 los miembros son el padre la madre	24 A7 Un aprendiz propone una respuesta

y los hijos	que es confirmada por la profesora que añade algunas explicaciones.
25 PR y los hijos únicamente eh? n- no hay abuelos no hay tíos muy bien! y que qué hemos notado? en el comedor eh? en la zona de (vivir) en el tipo de familia e: e: restricta eh? encontramos el padre la madre y los hijos qué notamos en la familia del narrador? quién es la persona más importante de esta familia? el jefe que que está ausente quién es? ((apela a un alumno))	25 PR Se refiere al texto y pregunta quién es el jefe de la familia que no se encuentra en el comedor.
26 A8 e:: la persona que:	26 A8 Un alumno inicia una frase para responder.
27 PR que falta	27 PR La profesora le ayuda indicando el verbo.
28 A8 que falta	28 A8 El alumno enuncia el verbo aportado por la profesora, y esta interviene de nuevo para ayudarle y el alumno acaba la frase indicando que es el padre.
29 PR mm es	
30 A8 el padre	
31 PR repite ahora la frase la persona?	31 PR Raïssa solicita al alumno que repita toda la frase.
32 A8 la persona e:: que falta que falta es e: el padre ((la profesora asiente))	32 A8 El aprendiz repite la frase y la profesora asiente con la cabeza.
33 PR muy bien la persona más importante de la familia que no está que falta es el padre! imaginamos qué dónde estaría? dónde estaría el padre? si no es en el dónde estaría? dónde estaría el papá? (Sophie)	33 PR Raïssa repite toda la información y añade otra pregunta: ¿dónde puede estar el padre? Asigna a una alumna por su nombre.
34 A9 (xxx) ((inaudible))	34 A9 La alumna contesta pero es inaudible.
35 PR habla fuerte! fuerte!	35 PR La profesora le dice que hable fuerte.
36 A9 (xxx)	36 A9 La aprendiz vuelve a intervenir pero muy flojo.
37 PR entendéis?	37 PR La profesora pregunta si oyen a la compañera.
38 GC no ((no muy fuerte))	38 GC El grupo clase responde que no.
39 A9 (xxx)	39 A9 La misma alumna interviene y la profesora repite sus palabras.
40 PR imaginamos que el padre	41 A9 La aprendiz vuelve a intervenir pero es indescifrable.
41 A9 (xxx)	

<p>42 PR verbo del subjuntivo eh? qué verbo (vimos) ayer? imaginamos () que el padre </p>	<p>42 PR La profesora indica que es preciso usar el subjuntivo en esa frase, tal como vieron en la clase anterior.</p>
<p>43 A10 (ha muerto)</p>	
<p>44 PR ha muerto o: imaginamos que subjuntivo normalmente deberíamos haya muerto eh? qué más? sí? ((señala a un alumno))</p>	<p>43 A10 Otro alumna interviene para hacer una hipótesis sobre el padre.</p>
<p>45 A11 podemos decir que: el padre (está) e:: en una guerra</p>	<p>44 PR La profesora rehace la frase en subjuntivo y señala a otro alumno.</p>
<p>46 PR bien () en subjuntivo vosotros conjugáis el verbo en presente mientras que ayer en las expresiones hemos visto ayer puede que esté eh? en guerra</p>	<p>45 A11 Un alumno propone una hipótesis sobre el padre en presente de indicativo.</p>
<p>47 A11 puede esté </p>	
<p>48 PR puede (que) el padre</p>	<p>46 PR La profesora señala que hay que conjugar en subjuntivo, tal como vieron ayer.</p>
<p>49 A11 que el padre esté de guerra</p>	
<p>50 PR de guerra qué más? qué más? qué más? esté de guerra que haya muerto o qué? qué hemos imaginado también? vamos! sí? ((se dirige a un alumno)) sí? (nombre del alumno)</p>	<p>47 A11 El alumno utiliza el verbo en presente de subjuntivo.</p> <p>48 PR La profesora repite las palabras pronunciadas por el alumno, que retoma la frase en la intervención siguiente y añade dos palabras.</p> <p>50 PR La profesora anima a hacer más hipótesis como vieron en la sesión anterior y nombra a un alumno.</p>
<p>51 A12 (xxx)</p>	
<p>52 PR habla fuerte! fuerte!</p>	
<p>53 A12(xxx) el padre</p>	
<p>54 PR =quién imagina? quién imagina?! tú mismo no? qué vamos a decir? ((abre los brazos en espera de una respuesta)) con el verbo poder? </p>	<p>51 A12 El alumno interviene pero es inaudible, por lo que la profesora le increpa a hablar más fuerte.</p> <p>53 A12 El mismo alumno pronuncia unas palabras que no son del todo claras en la grabación.</p> <p>54 PR La profesora anima a hacer más hipótesis y dice al alumno que utilice el verbo poder.</p>
<p>55 A12 (puede)</p>	
<p>56 PR se trata de tú mismo ((se lleva la mano al pecho)) el verbo en tercera persona a la tercera persona porque puede es él se trata de él pero tú :3 (nombre de un alumno) </p>	<p>56 PR El alumno inicia una frase con el verbo poder, pero la profesora le corrige que tiene que usar la primera persona.</p>
<p>57 A13 (puedo)</p>	<p>57 A13 El alumno conjuga poder a la primera persona del presente de indicativo y</p>

58 PR puedo	la profesora repite el verbo.
59 A13 (puedo xxx)	59 A13 El alumno interviene de nuevo, pero no está claro en la grabación.
60 PR sí () dice () cuál es la expresión que hemos utilizado? el padre éste (nombre de un alumno) estabas ayer?	60 PR La profesora confirma la respuesta; e insiste en que usen la expresión que estudiaron ayer. Nombra a otro alumno y le pregunta si estaba ayer en clase.
61 A14 (esté de viaje)	61 A14 El estudiante formula una frase con el presente de subjuntivo.
62 PR esté de viaje podemos imaginar	62 PR La profesora repite lo dicho por el alumno y enuncia el principio de la frase que quieren que los alumnos retome. Asigna a otro alumno, que repite lo que acaba de decir la profesora; pero se para y la docente le anima a continuar, pero éste habla muy flojo, por lo que Raïssa dice que nadie oye.
63 A15 podemos imaginar	
64 PR sí tú mismo	
65 A15 (xxx)	
66 PR pero no entendemos!	
67 A15 puedo imaginar que el padre	67 A15 El alumno repite un poco más fuerte. La profesora añade el verbo conjugado en presente de subjuntivo; le pide que hable más fuerte y anuncia que van a continuar el estudio del texto.
68 PR esté habla FUERTE habla fuerte bien bien ahora vamos a continuar con el estudio de nuestro texto esta mañana	

III.V.- Transcripción de fragmento de sesión de clase de la profesora Carla (11/02/2012)

Correspondiente al segmento 5 (fragmento de 9'11-20'00") explicaciones sobre el verbo "ser" y "estar".

CARO-OBS-PC-02/2013-ELE-CLB

1 PC bien aquí tenemos el empleo del verbo ser y el verbo estar <i>voilà l'emploi du verbe ser et du verbe / estar en espagnol ser y estar en français ça donne? le verbe?</i>	1 PC La profesora indica primero en español que en la ficha figuran los empleos de los verbos se y estar; y luego lo repite en francés. Después pregunta por la traducción de los verbos en francés.
2 GC être ((en coro))	2 GC El grupo clase responde en coro.
3 PC <i>être / bien le cours est en français / le cours est en français aujourd'hui / pour vous aider à mieux comprendre différents emplois / aussi bien du verbe ser / que du</i>	3 PC Carla anuncia en francés que la clase de ese día se realizará en francés para ayudarles a comprender. Repite que por esa razón la clase será en francés.

<p>verbe <i>estar</i> donc qu'on va donner aujourd'hui le cours en français bien on va commencer les verbes espagnols ser et <i>estar</i> ((lee la ficha)) se traduisent tous les deux par être mais avec des usages bien spécifiques à chacun d'eux voici quelques règles pour ne pas le confondre voici quelques règles pour ne pas le confondre bien on va d'abord (xxx) comment on dit ça? étudier l'emploi du verbe ser donc usos especí-ficos del verbo ser les <i>emploies</i> spécifiques du verbe? </p>	<p>Dice que van a empezar y lee las explicaciones de la ficha sobre los verbos ser y estar.</p> <p>Lee que los verbos ser y estar tienen diferentes empleos y que van a ver ciertas reglas para no confundirlos.</p> <p>Indica que van a estudiar el empleo del verbo ser, y repite en español los usos específicos del verbo de modo interrogativo esperando la enunciación en coro de la clase.</p>
<p>4 GC =ser ((en coro, no todos los alumnos, no muy fuerte))</p>	<p>4 GC La clase pronuncia ser al unísono, no muy fuerte.</p>
<p>5 PC =ser (xxx) ser définit la pro-fession ((lee la ficha)) donc (xxx) du verbe ser la profession la nationalité la manière d'être la couleur et la matière des objets donc c'est le verbe ser le verbe ser pour la profession est donc tu madre es profesora de inglés ((la los ejemplos de la ficha)) es una profesión c'est une profession donc pour utiliser pour employer la profession on utilise le verbe? ser le verbe ser 11:13?? pour expliquer la na-tio-nali-té somos gabone- ses somos: gabo-neses la nationalité somos gabo-neses soy ecuato soy: no sé qué on utilise la: le verbe ser pour la nationalité on dit également pour la manière d'être por ejemplo los gaboneses son negros los gaboneses son negros este perro es muy agresivo este pero qué significa pero? pero qué significa pero en francés? ((algunas manos se levantan))</p>	<p>5 PC La profesora repite "ser" y continúa leyendo la ficha donde se señalan diferentes usos del verbo ser.</p> <p>Lee el ejemplo en español y explica el uso de ser en francés.</p> <p>Pregunta de forma retórica qué verbo se utiliza en esa frase. Continúa explicando que para hablar de la nacionalidad, para lo que da dos ejemplos en español, se utiliza el verbo ser.</p> <p>Sigue dando explicaciones en francés sobre el la manera.</p> <p>Proporciona un ejemplo en español sobre un perro y pregunta en español qué significa esta palabra en francés.</p> <p>Algunos alumnos levantan la mano y a la vez proporcionan la traducción en francés.</p>
<p>6 A? (<i>chien</i>) ((algunos alumnos a la vez))</p>	
<p>7 PC bien este perro es muy agresivo ici c'est la manière d'être (xxx) du verbe le chien est? </p>	<p>7 PC La profesora acepta la respuesta, repite el ejemplo e indica que se trata de la manera de ser. Formula el inicio de la traducción del ejemplo en francés en modo interrogativo para que los alumnos completen la frase en coro (8 GC)</p>
<p>8 GC =agressif ((en coro, no muy fuerte))</p>	
<p>9 PC =agressif on dit los gaboneses son negros qué significa negros?</p>	<p>9 PC La profesora repite la última palabra de la frase.</p>
	<p>Repite otro ejemplo citado anteriormente</p>

10 GC <i>noirs ((en coro))</i>	que figura en la ficha y pregunta por el significado de “negros”.
11 PC <i>les gabonais / sont / noirs / ça c'est également / la manière d'être (xxx) ((algunas risas en la clase, los alumnos hacen comentarios en voz alta, pero son inaudibles)) ei silencio ! aussi également (xxx) aussi pour la couleur / la couleur / par exemple / justement / los gaboneses son negros / ici c'est la couleur / on emploie le verbe / ser / la couleur / donc / vous avez la profession / vous avez la couleur / et aussi / la manière ?</i>	10 GC El grupo clase expresa en coro la traducción en francés. 11 PC Carla repite el ejemplo traducido al francés y explica que se trata también de la manera de ser. Algunos alumnos se ríen como resultado del ejemplo proporcionado y hacen comentarios que son indescifrables en el audio. La profesora continúa las explicaciones sobre el uso del verbo ser para el color, del mismo modo que la manera, la profesión o la materia y evoca un ejemplo en español sobre la mesa. Se refiere a la mesa de tierra o de madera y toca el pupitre de unos alumnos.
12GC <i>d'être </i>	
13 PC = <i>d'être / on dit / le verbe ser / la matière / des objets</i> por ejemplo la mesa es de hierro la mesa es de hierro aquí tenemos una mesa de madera ((toca el pupitre de unos alumnos)) es madera esto se llama mesa ((señala el pupitre)) la mesa es de madera qué es la madera entonces? esto es la mesa pero se dice que la mesa es de madera ((golpea el pupitre)) qué es la madera?	13 PC Repite el mismo ejemplo varias veces y pregunta por el significado de la palabra mesa. Repite la pregunta en español varias veces.
14 A? <i>marron </i>	14 A? Un alumno tantea una posible respuesta. 15 PC La profesora lo ignora y repite la pregunta. Dice la misma frase en francés proporcionando así el significado de madera y da de nuevo las misma explicaciones sobre el verbo ser en francés. Repite el ejemplo en español y pregunta si está claro.
15 PC madera qué es la madera? la mesa es de madera <i>elle est faite de bois / on dit / le verbe ser / également / définie / la matière / des / objets / la table est faite en bois</i> la mesa es de madera está claro?	16 GC El grupo de clase dice que sí en coro, pero con algunas voces que se solapan y que crean un poco de confusión. 17 PC La profesora vuelve a preguntar en español si está claro y el grupo clase responde con cierto desorden que sí.
16 GC sí ((en coro)) sí sí ((un poco de confusión))	
17 PC claro todo?	
18 GC sí sí! ((en desorden, se oyen algunas risas))	
19 PC bien preguntas? <i>des questions?</i> un poco de confusión)) quién ha entendido? quién no ha entendido? <i>qui n'a pas compris? / qui as compris?</i> ((bastantes manos se levantan)) <i>qui ne dit rien?</i> ((algunas manos bajan)) (nombre de un alumno) <i>tu ne leves paz le doigt pour quoi?</i>	19 PC Carla pregunta si hay preguntas en español y en francés. Hay ruido en la clase y plantea a la clase quien ha comprendido (en español) y luego en francés pregunta quién no ha comprendido. Bastantes manos se levantan; pregunta en francés quién no dice nada y algunas manos bajan. Se dirige a un alumno en francés y le pregunta por qué no dice nada.
	20 A? Una alumna interviene en

20 A? <i>il a compris ((risas en el aula))</i>	autoselección y dice en francés que ha comprendido, lo que hace reír a algunos alumnos en el aula.
21 PC (xxx) (xxx) <i>on finit d'abord le cours ser exprime l'heure et la date (xxx) pour exprimer l'heure et la date por ejemplo es la una es la una de la tarde ((la profesora coge una tiza de la mesa del profesor y se dirige a la pizarra y escribe; mientras los alumnos hablan entre ellos)) sí? qué pasa? hace un comentario inaudible, los alumnos hablan bien entonces el verbo ser exprime l'heure / et la? </i>	21 PC La profesora pronuncia algunas palabras indescifrables e indica que van primero a acaba la lección (en francés). La docente dice que ser se utiliza también para expresar la hora y la fecha. La profesora escribe en la pizarra mientras los alumnos hablan, por lo que la profesora pregunta qué pasa en español y hace un comentario inaudible. Retoma en francés y explica que ser expresa la hora y hace una entonación interrogativa para que los alumnos completen en coro la última palabra de la frase ("date"). (22GC)
22 GC =date	23 PC Señala la pizarra y lee la frase con entonación interrogativa al final para que los alumnos completen con la lectura de la última palabra.
23 PC =date <i>ici on a / l'heure ((señala la pizarra)) es la una de la? </i>	25 PC Carla repite la última palabra y pregunta en español qué verbo es. Los alumnos hablan a la vez y al final dicen en coro que es "ser".
24 GC =tarde	
25 PC =tarde es qué verbo es? ((los alumnos hablan a la vez; una alumna se levanta))	27 PC La docente requiere oralmente a los alumnos conjugar el verbo. Después pregunta de qué tiempo verbal se trata y da dos posibilidades, a lo que los alumnos responden que no en coro.
26 GC ser ((algunos alumnos a la vez))	
27 PC conjugad este tiempo cuál es el tiempo de este verbo? es qué tiempo es? es el imperfecto? el futuro?	29 PC Carla vuelve a preguntar de qué verbo se trata.
28 GC no! ((en coro)) presente ((algunos alumnos))	30 GC Algunos alumnos a la vez responden que es el presente.
29 PC qué tiempo es?	31 PC La profesora solicita precisar el modo verbal. Los alumnos hablan a la vez.
30 GC presente ((hablan a la vez))	
31 PC presente de qué?	33 PC La docente repite la frase de la pizarra y proporciona la respuesta. Pregunta cuál es la persona verbal.
32 GC ((hablan a la vez))	34 GC Los alumnos hablan a la vez bastante fuerte.
33 PC es la una de la tarde presente de (indicativo) qué persona es?	35 PC La profesora recrimina que no es mercado y les increpa a levantar el dedo. La profesora repite la pregunta.
34 GC ((hablan a la vez bastante fuerte))	
35 PC <i>ce n'est pas le marché! / vous levez le doigt! qué persona es? cómo? cómo?</i>	36 A? Una alumna interviene pero es indescifrable.
36 A? (xxx)	37 PC La profesora pregunta si la palabra prenunciada existe. La alumna intenta
37 PC (<i>terza</i>) persona se dice?	

38 A? (<i>terciera</i>)	autocorregirse y pronuncia otra palabra.
39 PC cómo que <i>terciera</i> ?	39 PC La profesora no se siente satisfecha con la segunda propuesta y los alumnos hablan a la vez.
40 GC ((hablan a la vez))	
41 A? <i>tercera</i>	41 A? Finalmente la alumna propone la palabra correcta sin proporcionar la expresión entera por lo que la profesora solicita completarlo y propone una posible respuesta.
42 PC <i>tercera?</i> <i>tercera qué?</i> (circula por el lateral) personaje?	43 GC Los alumnos responden que no de modo un poco ruidoso, mientras la profesora avanza por el lateral del aula.
43 GC no! ((un poco de confusión; la profesora avanza por el lateral del aula))	44 PC La profesora repite la respuesta propuesta y algunos alumnos se ríen. Carla vuelve a formular la pregunta desde el fondo de la clase y luego dice en francés como se dice la tercera persona en español.
44 PC personaje? ((algunos alumnos ríen, un alumno levanta la mano)) cómo se dice? (xxx) ((la profesora se sitúa al fondo del aula y se dirige a algunos alumnos sentados en las últimas filas)) <i>comment on dit troisième personne en espagnol?</i>	45 GC Los alumnos responden de forma no muy clara.
45 GC (<i>tercera</i>) ((hablan a la vez, no muy fuerte))	46 PC Carla vuelve a pedir la traducción de <i>troisième personne</i> .
46 PC cómo se dice <i>troisième personne</i> ? (xxx) ?? (17:35)((algunas risas))	47 A? Una alumna proporciona la respuesta correcta pero la profesora no la oye porque habla con algunos alumnos de las últimas filas. Algunos alumnos dicen "tercer".
47 A? tercera persona ((la profesora no lo oye, sigue hablando con algunos alumnos de las últimas filas, algunos alumnos dicen "tercer"))	48 PC Carla pregunta ahora por la traducción de <i>personne</i> ; repite la pregunta en francés y propone una posibilidad incorrecta que ella misma niega a continuación. Habla con los alumnos de las últimas filas y dice algo que es inaudible. Luego repite que es verbo ser, en presente de indicativo, la tercera persona y pregunta si es el plural. Repite la pregunta varias veces.
48 PC <i>comment on dit personne</i> ? ((un poco de confusión)) <i>comment on dit personne</i> ? personaje? no no no <i>comment on dit personne</i> ? <i>personne</i> ? ((habla con algunos alumnos al final del aula)) a la tercera persona? (xxx) del verbo ser es la una de la tarde es la una de la tarde le verbe ser en presente de indicativo tercera persona es la tercera persona del plural? es la tercera persona del plural?	49 GC Algunos alumnos responden que no.
49 GC no ((algunos alumnos en coro))	
50 PC en singular <i>donc on a / il est une heure de l'a-?</i> (<i>pres-midi</i>) <i>il est le verbe?</i>	50 PC La profesora proporciona la respuesta correcta y pregunta en francés por la traducción del verbo ser de forma interrogativa para que digan la última palabra.
51 GC =être	51 GC Los alumnos responden en coro a la
52 PC =être <i>on utilise</i> ser <i>en suite</i>	

<p>on a son las ocho de la? mañana </p> <p>53 GC mañana ((no muy fuerte))</p> <p>54 PC son? qué verbo es? </p> <p>55 GC ser ((algunos alumnos a la vez)) ser!</p> <p>56 PC a ver qué verbo es? hay que conjugar una frase <i>un phrase égal verbe plus complément</i></p> <p>57 GC complemento ((algunos a la vez))</p> <p>58 PC (xxx) es el verbo ser y cuál es la persona aquí? son son qué persona es? ((la profesora la hace un gesto con la cabeza para darle la palabra a un alumno))</p> <p>59 A? <i>troisième personne du pluriel</i></p> <p>60 PC <i>troisième personne de quoi?</i></p> <p>61 A? pluriel</p> <p>62 PC cómo se dice en español?</p> <p>63 A? plural ((otros alumnos intervienen a la vez))</p> <p>64 PC eh! silencio! sí! (nombre de un alumno) vamos!</p> <p>65 A? la tercera persona (del plural)</p>	<p>vez que la profesora.</p> <p>52 PC Carla lee la siguiente frase y hace la misma entonación para que los alumnos repitan la última palabra.</p> <p>54 PC La profesora cuestiona por el infinitivo de son.</p> <p>55 GC Los alumnos contestan a la vez.</p> <p>56 PC La profesora pide a los alumnos conjugar una frase e indica en francés que una oración es igual a verbo más complemento, con la entonación de forma que pronuncien a la vez la última palabra.</p> <p>Les interroga sobre la persona de “son”. Asigna a un alumno con un gesto y responde en francés proporcionando la buena respuesta.</p> <p>60 PC La profesora no oye bien repite el principio de la frase y espera que el aprendiz repita el final.</p> <p>61 A? El alumno repite la última palabra en francés y la profesora solicita decirlo en español.</p> <p>63 A? El aprendiz responde, a la vez que otros alumnos.</p> <p>64 PC La profesora pide silencio ante la confusión, y anima al alumno a repetir toda la frase.</p>
--	---

III.VI.- Transcripción de fragmento de sesión de clase de la profesora Carla (25/02/2012)

Correspondiente al segmento 4 (19'48"-32'04") de explicaciones sobre informaciones de España

CARO-OBS-PC-02(b)/2013-ELE-CLB

<p>1PC hemos hablado de los límites ahora vamos a hablar de las co-munidÁ-des debéis retener debéis saber que en España el país se divide en diecisiete </p>	<p>1 PC La profesora explica que España se divide en comunitatE EspanyA</p>
---	---

<p>comunidades autÓ-no-mas tenemos aquí en Gabón las provincias en Gabón somos nueve provincias en España hay diecisiete comunidades autÓnomas au Gabon vous avez ce qu'on appelle les provinces ((ritmo muy rápido)) en Espagne les provinces ce sont des communautés (xxx) auton-omes diecisiete comunidades autónomas ne fonctionne pas comme au Gabon au Gabon on a des provinces (xxx) en Espagne ça se dit communautés autonomes ce sont des communautés on a (xxx) au totale (xxx) diecisiete comunidades autÓnomas c'est-à-dire ce sont indépendantes ça ne dépend d'une d'une autre elles dépendent d'elles-même elles sont autonomes vous savez ce qu'on appelle autonomes?</p>	<p>comprándolas con las provincias de Gabón. Mientras que en Gabón hay 9 provincias en España hay 17 comunidades autónomas.</p> <p>Repite las mismas explicaciones en francés con un ritmo más rápido.</p> <p>Especifica que en España se llaman comunidades autónomas y no provincias.</p>
<p>2 GC sí ((en coro))</p>	<p>Añade en francés que las comunidades son independientes, no dependen de otras sino de ellas mismas.</p>
<p>3 PC bien entonces en España tenemos diecisiete comunidades autÓnomas (xxx) autónomas cuál es la capital del país? cuál es la capital de España? no estamos en un mercado hay que levantar el dedo cuál es la capital? de España? cuál es la capital de España? sí la capital de España cuál es? Malamaba cuál es la capital de España? </p>	<p>Interroga a los alumnos si comprenden qué significa autónomas en francés.</p> <p>Los alumnos responden en coro que sí.</p> <p>3 PC La docente repite de nuevo que en España hay comunidades autónomas y pregunta a los alumnos cuál es la capital de España repitiendo varias veces.</p> <p>Ante el problema de asignación de la palabra, la profesora señala que no están en un mercado y que tienen que levantar el dedo. Repite la pregunta dos veces más y cede la palabra a un alumno llamándole por su apellido.</p>
<p>4 AA ((algunos alumnos hablan muy flojo y es indescifrible))</p>	<p>4 AA Los alumnos hablan flojo sin contestar a la pregunta.</p>
<p>5 PC sí la capital de España cuál es? Malamaba regarde </p>	<p>5 PC La profesora vuelve a emitir la pregunta y se dirige al mismo alumno.</p>
<p>6 A (xxx)</p>	<p>6 A El alumno interviene pero es indecifrible.</p>
<p>7 PC no una frase ((algunos manos se levantan)) cuál es la capital de España? </p>	<p>7 PC La profesora rechaza la respuesta porque no ha formulado una frase; repite la pregunta y asigna a otro alumno.</p>
<p>8A la capital de España es (Madrid)</p>	<p>8A El alumno contesta correctamente a la pregunta formulando ua frase.</p>
<p>9 PC es Madrid la capital de España es eh? Ma- driD</p>	<p>9 PC La profesora valida la respuesta repitiéndola y con una entonación determinada para que los alumnos repitan la última palabra en coro.</p>
<p>10 GC =Madrid ((en coro))</p>	<p>10 PC Carla pregunta por el gentilicio de España, pero al ver que no hay alumnos que</p>
<p>11 PC cómo se llaman los habitantes? de España ((no hay manos levantadas))</p>	<p>11 PC Carla pregunta por el gentilicio de España, pero al ver que no hay alumnos que</p>

cómo se llaman los habitantes de Gabón?	levantan la mano, les requiere proporcionar el gentilicio de Gabón.
12AA ((los alumnos hablan a la vez))	12 AA os alumnos hablan a la vez prounciando algunas posibles respuestas.
13PC (xxx) el gabonés los?	13 PC La docente retoma la respuesta correcta en singular y pronuncia el artículo en plural para que los alumnos proporcionen el plural en coro.
14GC gaboneses ((en coro))	La profesora repite la operación y enuncia de nuevo "los" con una entonación determinada para que los alumnos repitan. Tras la respuesta en coro algunos alumnos intervienen en autoselección y repiten la respuesta.
15PC los?	17 PC Carla repite la respuesta y también otro alumnos interviene para repetir (18A).
16GC gaboneses ((risas de los alumnos que repiten la palabra fuerte))	20 AA A continuación la profesora pregunta cómo se llaman los habitantes de España y los alumnos hablan a la vez proporcionando la respuesta.
17PC gaboneses	21 PC La profesora confirma la respuesta correcta e invita a repetir en coro pronunciando "los" con entonación interrogativa.
18A gaboneses! ((repite un alumno))	23 PC La profesora repite la buena respuesta y pronuncia también "castellanos" con entonación de sorpresa. Con una sonrisa, la profesora se dirige a la pizarra para escribir las informaciones aportadas en la interacción.
19PCy cómo se llaman los habitantes de España?	24 PC Al acabar de escribir, Carla reformula lo enunciado anteriormente e indica que van a hablar de la situación política.
20AA ((hablan a la vez))	25 A Un alumno no ha oido bien y pronuncia "del" con entonación interrogativa, con lo que la profesora repite la última palabra.
21PClos?	26 PC Después pregunta si su país es Gabón.
22 GC españoles	27 GC El grupo clase responde que sí en coro.
23 PC los españoles los castellanos? ((risas de algunos alumnos))	28 PC La profesora enuncia que el país de todos es Gabón y los alumnos repiten en coro que sí.
((la profesora ríe un poco y se dirige a la pizarra para escribir 23'39"-24'48"))	30 PC A continuación, mientras hay algunas risas, la profesora pregunta quién dirige Gabón.
24 PC bien hemos dicho que la capital es Madrid que los habitantes se llaman españoles ahora vamos a ver la situación política del país bien	
25A? del? ((autoselección))	
26 PC país ((risas de la clase)) ((comentario inaudible de la profesora)) nuestro país se llama Gabón no? sí o no?	
27 GC sí!	
28 PC nuestro país es Gabón todos	
29 GC sí! ((fuerte))	
30 PC bien ((risas de algunos alumnos)) quién dirige Gabón? quién dirige? Gabón?	

31 A? el (xxx)	31 A Un alumno interviene pero no es claro.
32 PC quién dirige Gabón? ((un poco de confusión))	32 PC La docente repite la pregunta, y hay un poco de confusión en la clase.
33 A? <i>le president</i>	33 A Un alumno interviene y da la respuesta en francés.
34 A? el presidente	34 A Otra alumno ofrece la respuesta correcta en español.
35 PC el presidente bien está presidido por un? presidente bien y cómo se llama un país e un país dirigido por un presidente (xxx) nuestro país? eh? hemos visto que Gabón dirigido por un presidente no?	35 PC La profesora valida, repite la respuesta y pregunta cómo se llama el país dirigido por un presidente, como es el caso de Gabón. La profesora pregunta a la clase si Gabón está gobernado por un presidente o no, a lo que el grupo responde sí en coro.
36 GC sí	
37 PC bien cómo se llama el tipo de país que se dirige por un presidente cómo se llama ese país? cómo se llaman los países presididos por presidentes?	37 PC La docente, vuelve a formular varias veces la misma pregunta.
38 AA ((algunos alumnos hablan))	38 AA Algunos alumnos hablan a la vez.
39 PC cómo se llaman? los países dirigidos por un presidente? sí? cómo se llaman? los países dirigidos por un presidente?	39 PC Carla repite de nuevo la pregunta y asigna a un alumno.
40 A ((el alumno asignado se levanta)) (xxx) ((el alumno responde pero no es descifrable; todo el resto de alumnos ríe y el alumno tiene vergüenza))	40 A El alumno se levanta para intervenir, proporcina una respuesta (indescifrable) que hace reír a los alumnos muy fuerte, por lo que el alumno se avergüenza.
41 PC ya ya ya! ya está! cuáles son los países dirigidos por un presidente? ((los alumnos siguen riendo)) cómo se llaman? (nombre alumno) cómo se llaman? países dirigidos por un presidente silencio! (Israel) cállate (xxx) cállate ((risas de los alumnos)) oligarchie? tu connais? () vous savez un pays dirigé par un président? un pays indépendant?	41 PC La profesora intenta calmar a los alumnos y vuelve a repetir la misma pregunta varias veces. Después pide silencio y reproba a un alumno que habla. Los alumnos ríen. La docente formula ahora la pregunta en francés y añade que es un país independiente
42 A? <i>quoi indépendant?</i>	42 A Un alumno interviene sorprendido por la introducción del concepto independiente. La docente vuelve a preguntar cómo se dice en francés y algunos alumnos hablan a la vez. Otro alumno enuncia una respuesta y finalmente algunos alumnos proporcionan la respuesta correcta en francés.
43 PC <i>comment on dire ça? / en français</i>	
44AA ((hablan a la vez))	

<p>45A? émergent</p> <p>46AA république</p> <p>47PC une république gracias! ((gritos de los alumnos)) (voy a dar un punto) ((gritos de los alumnos)) bien un país dirigido por un presidente se llama re-pú-bli-ca </p> <p>48AA=república! ((algunas alumnos en voz fuerte))</p> <p>49 PC una república dirigido por un pre-si-dente república bien en España en España es una república?</p> <p>50 AA no! no no! ((varios alumnos en voz alta fuerte))</p> <p>51 PC bien qué tipo de país es España? qué tipo de país es España? si no es una república </p> <p>52 AA un royaume! / royaume! ((algunos alumnos en voz fuerte))</p> <p>53A? ruayoma! / ruayoma! ((el alumno se levanta))</p> <p>54 PC tu dis ça en quelle langue?</p> <p>55 A? ruayoma ((otros alumnos hablan a la vez)) en espagnol ruayoma ruayoma </p> <p>56 PC tu dis ça en français eh? comment on dit royaume en espagnol? royaume? (nombre alumno) le royaume en espagnol? / c'est quoi? (xxx) sí? ((asigna a un alumno que ha levantado la mano))</p> <p>57 A? ((se levanta)) (xxx)</p> <p>58 PC cómo? real? tu (xxx) au real Madrid? eh? ((señala a otro alumno))</p> <p>59A? (xxx)</p> <p>60 PC rey / c'est le roi mais royaume / (xxx) reino? ((un poco de confusión)) bien Gabón es una república España es un reí-no es un reí-no </p>	<p>47 PC La profesora valida la respuesta en francés y da las gracias en español. Los alumnos se animan bastante y gritan. Carla reformula la información con una frase en español.</p> <p>48 AA Los alumnos repiten la palabra "república" bastante fuerte.</p> <p>49 PC La profesora repite que una república está dirigida por un presidente y pregunta si es España es una república.</p> <p>50 AA Los alumnos contestan solapándose con voz fuerte que no.</p> <p>51 PC La profesora pregunta qué tipo de país es España.</p> <p>52 AA Los alumnos intervienen a la vez y dan la respuesta en francés.</p> <p>53 A? Un alumno se levanta para intervenir y responde con una palabra inventada.</p> <p>54 PC La profesora pregunta en qué lengua habla; el alumno repite su respuesta y el resto de los alumnos hacen ruido.</p> <p>55 A El alumno indica que es español y repite la respuesta.</p> <p>56 PC La profesora contesta que es en francés y pregunta cómo se dice "royaume" en español. Asigna a otro alumno.</p> <p>57 A El alumno se levanta pero su respuesta es inaudible.</p> <p>58 PC La profesora repite una palabra pronunciada por el alumno en modo interrogativo para rechazar la pregunta y señala a otro alumno. El aprendiz responde (pero es indescifrable). Carla retoma la respuesta, lo traduce al francés, pero pide precisión y proporciona la respuesta en español.</p>
---	---

61 GC =reino ((algunos alumnos))	
62 PC (<i>présidé par un roi</i>) <i>c'est un royaume</i> es <i>espagnol</i> ? <i>re- en?</i> <i>en?</i>	61 GC Los alumnos repiten la palabra "reino", requerida por la profesora en coro. 62 PC Carla explica en francés y solicita la repetición de la palabra reino, que es ejecutada en coro por la clase.
63 GC =reino	
64 PC entonces es un reino porque está presidido por un rey cómo se llama el rey de España? cómo se llama el rey de España? ((una mano levantada y la profesora asigna a la alumna))	64 PC Carla da explicaciones en español sobre el reino; pregunta cómo se llama el rey de España y da la palabra a una alumna.
65 A el rey de España se llama Juan Carlos	65 A La estudiante responde correctamente con una frase.
66 PC perfecto muy bien el rey se llama Juan Carlos de? =Borbón	66 PC La profesora valora positivamente la respuesta y repite la respuesta añadiendo "de Borbón" con enotnación interrogativa para que los alumnos repitan en coro.
67 GC =Borbón ((en coro)) eh!! ((gritos y risas))	
68 A? (de Borbón!) ((los alumnos hablan))	68 A Los alumnos repiten y se ríen. Algunos alumnos intervienen en autoselección y repiten la palabra "Borbón".
69 PC bien el rey de España Juan Carlos de Borbón	69 PC Carla repite la información y espera la enunciación en coro de la clase de la palabra "Borbón".
70 GC =Borbón ((en coro)) ((La profesora escribe en la pizarra; los alumnos hablan en voz alta y se abanican con los cuadernos; risas))	La profesora escribe estas últimas informaciones en la pizarra. Mientras los alumnos ríen un poco y se abanican con los cuadernos.
71 PC se llama Juan Carlos de Borbón bien cómo se llama su mujer? quién sabe cómo se llama? la mujer del rey ((asigna a una alumna que levanta la mano))	71 PC La profesora repite de nuevo y añade una nueva pregunta: cómo se llama la mujer del rey. Designa a otra alumna.
72 A la mujer del rey se llama (Sofía)	72 A La alumna interviene con una frase que proporciona la respuesta.
73 PC la mujer del rey se llama Sofía pero Sofía de GrÉ-cia Sofía de GrÉ-cia porque pertenece al país-e que se llama la Grecia <i>on l'appelle</i> Sofía de Grecia elle est d'origine grecque <i>c'est pas d'origine</i> oh! qui a dit ça!	73 PC La profesora retoma la respuesta para validarla y da explicaciones en español sobre la apelación "de Grecia". La profesora en una exclamación reproba unas palabras indescifrables de un alumnos y pregunta quién ha dicho eso.
74 AA oh!! ((los alumnos gritan y se señalan unos a otros riendo))	74 AA Los alumnos exclaman y se señalan unos a otros divertidos.
75 PC ((la confusión sigue)) siempre se dice Sofía de Grecia es el nombre	La confusión sigue y la profesora continúa sus explicaciones. Demanda silencio y escribe en la pizarra las nuevas

silencio! es el nombre de la esposa Sofía de Grecia	informaciones.
--	----------------

III.VII.- Transcripción de fragmento de sesión de clase del profesor Herman (25/10/2012)

Correspondiente al segmento 4 (comentario del texto, 42'10-57'50")

CARO-OBS-PH-10/2012-ELE-CLB

1 PH qué se hace para las asignaturas más duras? qué prepone el colegio para las asignaturas más duras mirad aquí ((escribe en la pizarra)) qué propone? el colegio para las asignaturas más duras? ((lee lo que escribe; algunas manos se levantan)) qué propone el colegio? la respuesta está en el texto ((señala con los dos índices hacia abajo; algunas manos se levantan)) (xxx) ((señala a un chico y se acerca él)) Hans arréglate ((le señala que se vista correctamente; vuelve a la parte frontal de la clase)) sí? qué propone? aquí hay dos chicas solo en esta clase! los demás son mudos no pueden hablar y los hombres los chicos de aquí no sirven para nada solo hay chicas Marisca qué propone? el colegio para las asignaturas más duras ((la chica asignada se levanta))	1 PH El profesor formula una pregunta de comprensión del texto, que repite varias veces y escribe en la pizarra. Algunas manos se levantan y el profesor indica que la respuesta se encuentra en el texto. Se queda algunos segundos en silencio. Observa a un alumno y le exhorta a vestirse correctamente (no podemos ver al alumno desde donde se sitúa la cámara). Repite la pregunta y ante la demanda de participación de las dos alumnas que siempre participan, el profesor pregunta que si en la clase solo hay dos alumnas y si los demás son mudos o no pueden hablar. Añade que los hombres no sirven para nada en esta clase. Asigna a una alumna de la primera fila, la llama por su nombre y repite la pregunta.
2 A1 para las asiñaturas	2 A1 La alumna inicia la respuesta y el profesor la interrumpe para señalar que la pronunciación de "asignatura" es incorrecta; y le indica a continuación cómo articularlo.
3 PH no se dice asiñaturas se dice a-si-gna-tura	4 A1 La alumna se autocorrege y sigue la frase.
4 A1 a-si-gantura es el (deporte)	5 PH El docente pregunta al resto de la clase si la respuesta es correcta y requiere aportar otra idea.
5 PH es la respuesta correcta? ((algunos alumnos dicen no tímidamente)) quién tiene otra idea? ((algunas manos se levantan))	6 A2 Una alumna pregunta por el significado de proponer.
6 A2 ((se levanta)) qué significa	9 PH El profesor repite la pregunta y una
7 PH asignatura?	

8 A2 propone	alumna proporciona la traducción.
9 PH qué significa propone en francés?	
10 A3 proposer ((autoselección))	11 PH El profesor confirma la respuesta.
11 PH eso!	12 A2 La misma alumna que ha planteado la pregunta inicia la respuesta de la cuestión inicial, pero el profesor la interrumpe para indicarle que la frase no es correcta.
12 A2 ((sigue levantada)) la a- a- asigna-	13 PH La alumna retoma de nuevo, y el profesor señala que debe empezar la frase con "para".
13 PH (esa frase no es correcta)	
14 A2 la asig-	
15 PH para para ((muestra la mano hacia el lado)) las	
16 A2 para las asignaturas	16 A2 La aprendiz reinicia la frase con "para" y el profesor valida.
17 PH mhm	18 A2 La alumna continúa la frase; el profesor emite un sonido de duda y la alumna se autocorregrá.
18 A2 más duras el colegio (xxx)	
19 PH no	
20 A2 propone pro-pone	
21 PH propone no ((algunas manos se levantan)) quién puede ayudarla? la compañera terminar la frase ((señala a otro alumno))	21 PH El docente rechaza la respuesta de la estudiante y demanda la ayuda de los compañeros. Asigna a un alumno.
22 A3 para las	22 A3 El alumno inicia la frase y el profesor le pide que se levante.
23 PH levántate ((el alumno se levanta))	El aprendiz retoma la frase; Herman repite lo enunciado y reformula de nuevo la pregunta.
24 A3 (para las asignaturas) (propone)	
25 PH propone qué propone el colegio? qué propone?	26 A3 El alumno repite la palabra "propone" y duda.
26 A3 propone	27 PH Ante la vacilación, el profesor indica que la respuesta se encuentra en el tercer párrafo.
27 PH no hay que inventar la respuesta hay que leer el texto ((A2 sigue levantada y alza la mano)) estamos en el tercer párrafo no hay que inventar las respuestas cuando cuando (estudiamos) un texto todas las respuestas están en el? texto hay que leer comprender y contestar ya! hay otra persona ((señala a una alumna que ha levantado la mano))	Reitera las mismas indicaciones. Señala a otro alumno que ha levantado la mano y le pregunta cómo te llamas.

cómo te llamas?	
28 A4 mm me llamo me llama	28 A4 El alumno contesta, pero hesita y rectifica.
29 PH me llamo me llama ((risas de los alumnos)) (<i>tais-toi</i>) ((mira a un alumno que está al lado))	29 PH El profesor repite la respuesta en tono burlesco y los alumnos ríen fuerte, ante lo que el profesor apela al silencio a un alumno que tiene al lado. El profesor dice <i>Monsieur</i> en tono de disculpa y el profesor rechaza la palabra y pregunta cómo se dice.
28 A4 (<i>monsieur</i>)	
29 PH aquí no se dice <i>monsieur</i> se dice?	30 A4 La alumna dice cómo se llama.
30 A4 me llamo (Bérenice Mba) Vanessa	31 PH El docente repite el nombre de la alumna y reformula la pregunta.
31 PH Vanessa ((asintiendo)) qué propone el colegio para las asignaturas más duras?	32 A4 La alumna responde con una frase y aporta datos nuevos.
32 A4 para las asignaturas más duras el colegio propone e:: clase de lectura (hasta) (tarde) (xxx)	33 PH El profesor acepta y señala que hay elementos de respuesta pero que es necesario corregir. Manifiesta que no está satisfecho con las respuestas y que hay que leer el texto otra vez. La alumna A2 vuelve a pedir la palabra y el profesor le anima a intentarlo de nuevo.
33 PH aquí en tu frase hay elementos de respuesta pero hay que corregir la frase a ver ((no hay manos levantadas)) porque no estoy satisfecho! ya hay elementos de respuesta pero hay que leer el texto otra vez a ver ((A2 vuelve a levantar la mano)) intenta otra vez	34 A2 Ésta enuncia el principio de la frase.
34 A2 ((la alumna se levanta)) para las asignaturas	35 PH El profesor indica que la pronunciación de “asignatura” no es correcta.
35 PH no se dice asignaturas a-si-gn-a-tura	36 A2 La alumna pronuncia de nuevo correctamente. Herman repite parcialmente.
36 A2 asignatura el cole-gio el cole-gio propone	
37 PH propone	38 A2 La estudiante acaba la frase, pero el profesor manifiesta con un gesto su insatisfacción.
38 A2 e:: mú-sica mú-sica ((el profesor bajo los brazos y hace gesto de desánimo))	39 PH Ante las dificultades para encontrar la respuesta deseada, el profesor pide que den ejemplos de asignaturas duras.
39 PH mirad por ejemplo para vosotros qué es una asi- quién nos da el ejemplo de una asignatura dura por ejemplo	40 A2 La misma alumna da un ejemplo.

40 A2	física	41 PH El profesor confirma la respuesta y solicita más ejemplos. Asigna a un alumno que levanta la mano.
41 PH	física! es una asignatura dura ((la alumna A3 se sienta)) otro ejemplo ((un alumno levanta la mano)) sí ((el alumno se levanta))	
42 A5	(matemáticas)	42 A5 El alumno se refiere a las matemáticas.
43 PH	matemáticas también las matemáticas son una asignatura muy dura de acuerdo? pero para comprender matemáticas el colegio propone estudiar música? puede ser? ((un alumno levanta la mano)) sí ah! un chico! ((se levanta)) es que ya estás (xxx) a ver para qué propone el colegio para las asignaturas más duras?	43 PH El profesor valida y pregunta a la clase si para estas asignaturas es posible proponer clases de música. Otro alumno levanta la mano y el docente demuestra su satisfacción al tratarse de un chico. Repite la pregunta.
44 A6	para las a- asignaturas más duras (xxx) el colegio (xxx) clases de refuerzo	44 A6 El alumno responde con una frase.
45 PH	el colegio propone simplemente el colegio propone clases de? refuerzo para las asignaturas más duras el colegio propone clases de refuerzo <i>souvenez-vous / dans le document</i> ((habla muy rápido)) (xxx) <i>toutes les questions / sont dans?</i>	45 PH El profesor valida y repite la respuesta. Recuerda en francés que las respuestas a las preguntas se encuentran en el texto en un tono interrogativo, de modo que el grupo clase repite la palabra <i>texto</i> .
46 GC	=le texte	
47 PH	=le texte un (tout moment) (<i>on a dit</i>) <i>tenez compte de / vocabulaire / qu'on vous donne</i> (<i>il est peu pour vous</i>) (xxx) clases de refuerzo cours de soutien <i>c'est traduit dans le texte!</i> ((entonación vehemente)) <i>dans le vocabulaire!</i> <i>personne n'a vu!</i> <i>vous allez donc</i> (xxx) (xxx) bien para las ((escribe en la pizarra) asignaturas más duras el colegio propone propone clases de?)	47 PH El profesor explica que el vocabulario nuevo se encuentra traducido, pero que nadie lo ha tenido en cuenta. Escribe la respuesta en la pizarra mientras lee lo que escribe. Enuncia la última palabra en tono interrogativo para que los alumnos repitan a la vez.
48 AA	=refuerzo	
49 PH	=refuerzo ((habla a los alumnos)) para los alumnos en este colegio para los alumnos que no comprenden e:: matemáticas e:: física biología y no sé otra asignatura que (xxx) dura	49 PH El profesor comenta de nuevo la respuesta y añade que el español es una asignatura muy fácil. Reitera que el español es la asignatura más fácil que tienen.

<p>porque el español es muy fácil de acuerdo? el español es la asignatura más fácil que tenéis basta </p>	
<p>50 AA =no! no ((algunos alumnos hablan a la vez))</p>	<p>50 AA Algunos alumnos intervienen a la vez y niegan.</p>
<p>51 PH =con estudiar un poquito </p>	<p>51 PH Insiste que solo es necesario estudiar un poco y los alumnos expresan a la vez que no.</p>
<p>52 AA =no! no! ((en voz fuerte)) no ((rumores de los alumnos))</p>	
<p>53 PH ((el profesor sonríe)) a ver el español y las matemáticas cuál es la asignatura más (preocupante)?</p>	<p>53 PH El profesor les plantea cuál es la asignatura más difícil entre el español y las matemáticas.</p>
<p>54 AA =matemáticas</p>	
<p>56 PH entonces! ((el profesor sonríe; los alumnos intervienen)) el español (xxx) es fácil! ((siguen hablando)) (todo) hay que estudiar un poquito podemos bien para terminar cuál es? a ver qué es? mira ((cruza los brazos)) hay que bostezar con un poco más de elegancia! ((risas de los alumnos)) (xxx) con un poco de elegancia (mira que las chicas) están (mirando) ((risas de los alumnos)) bien volvamos por fin sí de todo lo que hemos visto en el texto qué es lo más importante del texto ((el profesor está en posición de espera)) voy a apuntar ((se dirige a la pizarra para escribir)) qué es lo más importante? más importante en este colegio de todo lo que ofrece el colegio qué es lo más importante? lo más importante es que todos los servicios de este colegio son? </p>	<p>54 AA Algunos alumnos responden que son las matemáticas.</p> <p>56 PH Así, el profesor reitera su opinión divertida. Señala que van a terminar. Antes se queda mirando fijamente a un alumno y tras algunos segundos bromea que es necesario bostezar con más elegancia ya que hay chicas cerca.</p> <p>Para acabar, el profesor formula una nueva pregunta sobre el aspecto más importante que es señalado en el texto.</p>
<p>57 GC =gratuitos! ((en coro))</p>	
<p>58 PH =gratuitos todo es gratuito aquí no? </p>	<p>58 PH El profesor valida repitiendo la respuesta.</p>
<p>59 AA yes! sí ((risas de los alumnos))</p>	
<p>60 PH aquí estamos en un colegio público y en los colegios públicos pues todo es gratuito ((rumores de los alumnos)) lo más importante ((escribe en la pizarra)) todo es gratuito todo lo que </p>	<p>59 AA Los alumnos afirman, uno responde yes, lo que provoca las risas de los compañeros.</p> <p>60 PH El profesor comenta que ellos estudian en un centro público en que todo es gratuito.</p>

para estudiar aquí no pagáis nada (xxx) son gratuitos aquí porque aquí en Louis Bigman somos un colegio público pero en los colegios privados nada es gratuito todo se paga bien ((27:45 segundo video))	
--	--

III.VIII.- Transcripción de fragmento de sesión de clase del profesor Herman (31/10/2012)

Correspondiente al segmento 4 de corrección de frases de la pizarra (18'47"-30'12")

CARO-OBS-PH-10(b)/2012-ELE-CLB

1 PH bien vamos a corregir primero lo que tenemos en la pizarra ((da una palmada con las manos)) a ver las frases con tener con ser ha escrito (xxx) cómo se dice esto?	1 PH El profesor anuncia que van a corregir las frases que han escrito en la pizarra. El profesor solicita la lectura de la primera frase.
2 A1 hoy	2 A1 Una alumna inicia la lectura, el profesor repite la primera palabra.
3 PH hoy	
4 A1 es (martes)	
5 PH hoy es <i>mardi</i> ((risas de los alumnos)) en qué lengua estás hablando? estás leyendo en español o en francés?! esto cómo se lee?! hoy es <i>mardi</i> !	5 PH Ante la pronunciación dudosa de la alumna, el docente repite la frase incluyendo el error de pronunciación y los alumnos ríen. Herman le pregunta en qué lengua está hablando y si está leyendo en francés o en español.
6 AA no <i>pas de sens</i> ((varios alumnos hablan a la vez))	6 AA Algunos alumnos manifiestan el error a la vez.
7 PH (nombre del alumno) cómo se lee esto?	7 PH El profesor solicita a la estudiante leer de nuevo; pero la alumna responde traduciendo la primera palabra.
8 A1 =(aujourd'hui)	
9 PH esto es <i>aujourd'hui</i> !?	9 PH El profesor rechaza con una pregunta y el resto de los alumnos emiten un sonido de sorpresa característico de Gabón.
10 AA oh!	
11 PH cómo se lee? la lectura no la traducción	11 PH El profesor le pide de nuevo que lea y no que traduzca.
12 AA hoy es	12 AA La alumna retoma la lectura, pero ante la dificultad, el profesor solicita otra persona que sea capaz de leerlo. Asigna a otro alumno por su nombre.
13 PH a ver una persona capaz de leer esto! Quentin cómo se lee esto?	14 A2 El alumno inicia la lectura, el profesor

14 A2	(hoy)	valida repitiendo.
15 PH	hoy	El alumno acaba la lectura pero con poca energía.
16 A2	es martes ((bastante flojo y lento))	
17 PH	a ver cómo si estuvieras durmiendo así! ((risas de los alumnos)) sí ((señala con el dedo a otra alumna que ha levantado la mano; más risas))	17 PH El profesor le recrimina que lea como su estuviera durmiendo y los alumnos ríen. Asigna a otra alumna que ha levantado la mano.
18 A3	hoy	18 A3 Inicia la lectura, el docente valida repitiendo.
19 PH	hoy	
20 A3	es martes	20 A3 La alumna termina la lectura y el profesor pregunta a toda la clase si la frase es correcta.
21 PH	hoy es martes	
22 A3	=martes	
23 PH	y la frase es correcta?	
24 AA	no!	24 AA Algunos alumnos dicen que no.
25 PH	no?	25 PH El profesor niega en tono interrogativo, y algunos alumnos afirman que es correcta.
26 AA	sí! sí!	
27 PH	dónde está el problema? ((rumores de los alumnos)) efectivamente esta frase no es correcta la frase no comienza con una letra mayúscula así hoy es martes ((corrige en la pizarra)) hoy es martes se utiliza el verbo ser para la fecha hoy es martes y aquí yo soy enamorada ((lee de la pizarra)) de la baile ((mira a los alumnos y luego vuelve a mirar a la pizarra)) cómo se dice esto? la baile qué es? ((los alumnos hablan entre ellos)) la baile qué es? en español se dice el?	27 PH El docente plantea dónde está el problema y los alumnos hablan bajo entre ellos. El profesor confirma que hay un problema con la letra mayúscula y lo corrige en la pizarra. Herman lee la siguiente frase de la pizarra. Tras algunos segundos de espera en que mira a los alumnos y de nuevo la pizarra pregunta cómo se dice. Los alumnos hablan entre ellos. Herman pregunta a continuación por el significado de baile y si es correcto el artículo "la".
28 A?	el baile	28 A Un alumno en autoselección enuncia "el baile".
29 PH	<i>c'est pour ça que je demande d'avoir le? / dictionnaire el? así ((escribe en la pizarra)) enamorada soy aquí se emplea el verbo estar estar yo estoy enamorado je suis amoureux de la danse</i>	29 PH El profesor indica en francés que para evitar esos errores solicita tener un diccionario. Añade que en esa frase se utiliza el verbo estar y no ser; y traduce al francés.

30 AA	iuuu!!! ((gritos de los alumnos))	30 AA Los alumnos emiten sonidos de exaltación; (31 PH) a lo que el profesor responde en francés que se trata solo de la danza y no de una persona. Lee la siguiente frase con tono burlón, con lo que los alumnos se ríen. El docente pregunta si es correcta y los alumnos responde en coro que no.
31 PH	ce n'est que la danse! / vous croyez quoi! bien y aquí esta frase yo soy una alumn-ña ((en tono cómico; risas de los alumnos)) es correcto?	
32 GC	no! ((fuerte))	
33 PH	yo soy una alumna EN ((escribe en la pizarra) en el colegio Louis Bigman soy una chica ((mira a los alumnos sonriendo)) muy canon ((los alumnos y el profesor ríen fuerte)) dónde está la chica canon ésta? ((los alumnos siguen riendo)) venga dónde está la chica muy canon? ((risas)) ((el profesor se acerca a la chica que está en la primera fila, la coge de la mano)) levántate que te veamos ((la estira para que se levante, mientras que se levanta avergonzada; los alumnos aplauden; el profesor le suelta la mano; y la alumna se sienta; mientras las risas continúan)) hoy es una chica muy canon ((repite, dirigiéndose a la chica)) bien ((el profesor escribe en la pizarra) (está bien) ((los alumnos siguen hablando)) está contento está lavándose / <i>il est en train de se / laver</i> Melvin está enfermo (xxx) está enfermo qué significa? (xxx) ((hace comentario indescifrabla en francés y los alumnos ríen con el profesor)) estoy buscando una <i>stacion</i> de servicio una <i>stacion</i> de servicio qué es una <i>stacion</i> de servicio? qué es? ((mira a los alumnos esperando una respuesta)) <i>stacion</i> de servicio qué es esto? <i>c'est pour éviter ce genre de barbarismes qu'on demande / d'avoir / le? / dictionnaire</i>	33 PH El profesor proporciona la corrección a la vez que corrige en la pizarra. Lee la siguiente frase ("soy una chica canon") mirando y sonriendo a los alumnos, que ríen fuerte. El docente pregunta dónde está la chica guapa y los aprendices siguen riendo. El profesor coge del brazo a la chica que ha escrito la frase y le dice que se levante para que la vean. La alumna se levanta avergonzada y el resto de alumnos aplaude. El profesor le suelta el brazo y la estudiante se sienta. El profesor pronuncia de nuevo la frase dirigiéndose a la alumna en cuestión.
34 GC	= <i>dictionnaire</i>	El docente lee la siguiente frase de la pizarra y él mismo enuncia la traducción. Lee la siguiente frase y pregunta por el significado de "enfermo". Hace un comentario indescifrabla en francés y los alumnos se ríen. Realiza la lectura de la siguiente frase y pregunta si la palabra empleada es correcta.
35 PH	(xxx) quién tiene un diccionario aquí? ((señala a un alumno)) bien cherche comment dire station service en espagnol ((el alumno busca el diccionario en la mochila; los alumnos hablan entre ellos)) bien (xxx) <i>stacion</i> de servicio esto no es español (hay que evitar) el <i>pangwé</i> ((los	Reitera en francés que para evitar este tipo de barbarismos él solicita tener un diccionario, con tono interrogativo al final de modo que los alumnos pronuncian "diccionario" al unísono. 35 PH El profesor pregunta si alguien tiene un diccionario para buscar la palabra correcta. Un alumno levanta la mano y busca en su mochila. El profesor repite que esa palabra no es española y que hay que evitar usar palabras inventadas.

alumnos ríen y hablan entre ellos)) cómo se dice? station servicio? sí? ((señala a un alumno que ha levantado la mano y se acerca a él))	Pregunta de nuevo cómo se dice esa palabra.
36 A4 estación	36 A4 Un alumno proporciona la palabra correcta.
37 PH estación de servicio o también gasolinera bien ((se dirige a la pizarra y escribe)) se dice estación también se puede decir gasolinera bien aquí ((se mueve hacia la derecha en la pizarra)) frases con tener él tiene un perro esta frase es correcta?	37 PH El profesor confirma y añade que en español se dice también “gasolinera”. Corrige en la pizarra y repite. Se dirige en la pizarra donde hay las frases con “tener”. Lee la primera frase y pregunta si es correcta.
38 AA no no ((algunos alumnos hablan a la vez))	38 AA Algunos alumnos dicen que no.
39 PH dónde está el problema? quién dice no? ((señala a una alumna)) sí a ver cómo te llamas?	39 PH El profesor pregunta dónde está el problema y se dirige a una persona que ha contestado no y le pregunta cómo se llama. El alumno enuncia su nombre con una frase; el profesor vuelve a preguntar dónde está el problema.
40 A5 me llamo (xxx) Jean-Pierre	
41 PH bien Jean-Pierre dónde está el problema en esta frase?	
42 A5 esta frase es es e:: es	42 A5 El alumno empieza a articular una frase pero tiene dificultades para continuar. El docente interviene y pregunta quién puede contestar. Confirma que hay un problema en la frase y designa a otra alumna.
43 PH (no puede decir) es quién? bien él tiene él tiene dónde está el problema en esta frase? ((el alumno se sienta)) pero sí hay un problema en esta frase! pero? qué problema es? sí ((señala a una alumna))	
44 A6 (xxx)	44 A6 La alumna designada proporciona una respuesta que es inaudible.
45 PH se dice aquí él ((escribe en la pizarra)) porque cuando tenemos el así sin acento es el? artículo ((mira a los alumnos)) y cuando decimos él con acento es él con acento es el? pronombre personal (cuando son) insisto sobre los acentos porque el español son muy muy importantes sigamos él tiene un perro qué es un perro? sí ((señala a un alumno)) un perro	45 PH El profesor da explicaciones sobre la corrección y escribe en la pizarra.
46 A7 (chien)	El profesor indica que los acentos en español son muy importantes.
	Pregunta por el significado de perro.
	46 A7 Un alumno proporciona la traducción al francés.

47 PH un perro un <i>chien</i> bien Estrella tiene una bonita vestido de noche ((lee en la pizarra)) la frase es correcta? ((algunos alumnos hablan entre sí)) dónde está el problema? mira! en español los adjetivos funcionan igual que en francés fijaos ((vuelve a la pizarra y lee)) una vestido cuál es el género de bonita? bonito o bonita?	El profesor valida y lee la siguiente frase. El profesor pregunta si es correcta y dónde está el problema. Explica que los adjetivos en español funcionan como en francés. El profesor pregunta por el género de "bonita".
48 AA bonito bonita ((a la vez))	48 AA Los alumnos contestan con respuestas opuestas.
49 PH bonita es masculino?	49 PH El profesor reformula la pregunta para guiarles.
50 AA sí	50 AA Los alumnos responden a la vez que sí; el profesor solicita la confirmación de los alumnos.
51 PH es masculino o femenino ((el profesor se dirige a los alumnos y cruza los brazos))	
52 AA femenino	52 AA Los aprendices proporcionan la respuesta que espera el profesor, quien repite "femenino".
53 PH fe-me-ni-no! ((levanta el índice)) y aquí ((subraya en la pizarra))	Señala la siguiente palabra y pregunta cuál es el género. Los alumnos responden que es masculino.
54 AA masculino ((a la vez))	
55 PH vestida cuál es el adjetivo entre los dos? entre bonita y vestido cuál es el adjetivo?	55 PH A continuación, el profesor pregunta cuál es el adjetivo entre las dos palabras, a lo que los alumnos proporcionan la buena respuesta.
56 AA bonito	
57 PH el adjetivo es? bonita y aquí es el nombre así que (xxx) hacer la (acordación) entre el nombre y el adjetivo ((los alumnos rumorean; el profesor cruza los brazos y espera)) <i>en espagnol les (xxx) s'accordent / =en genre et en nombre</i>	57 PH Herman repite la pregunta y la respuesta. Señala que es necesario hacer la concordancia entre nombre y adjetivo y espera la respuesta de los alumnos cruzando los brazos. Los aprendices hablan entre ellos. Repite en francés que en español nombre y adjetivo hacen la concordancia en tono interrogativo al final de modo que los alumnos repiten al unísono.
58 GC = <i>en genre et en nombre</i>	
59 PH avec le nom qui se rapproche ((señala en la pizarra)) ici où ce trouve la (xxx) ici? ((rumores de los alumnos)) bien et où est le nom?	59 PH Repite en francés y pregunta donde se encuentra el sustantivo en el ejemplo.
60 AA (xxx)	60 AA Los alumnos contestan (de forma no clara en el audio)
61 PH mais on fait l'accord! comment le nom est masculin et l'adjectif est	61 PH El profesor manifiesta en francés que deben hacer la concordancia y pregunta

<p><i>féminin (on fait) ça comment? ((los alumnos hablan entre ellos y el profesor les mira esperando)) </i></p> <p>62 AA (<i>on dit vestida</i>)</p> <p>63 PH ((pega en la pizarra con la tija)) <i>c'est l'adjectif qui s'accorde en fonction du? </i></p> <p>64 GC =nom</p> <p>65 PH =nom d'accord où est l'adjectif? </p> <p>66 A? bonita</p> <p>67 PH alors où est le nom? </p> <p>68 AA vestido</p> <p>69 PH mais où est le problème? appliquez! // appliquez!</p> <p>70 A? vestida</p> <p>71 PH vestida comment? </p> <p>72 A ? bonito</p> <p>73 PH un bonito ((escribe en la pizarra)) vestido de noche pero en español un vestido de noche es decir un vestido que llevamos para dormir es español se llama bata ((escribe en la pizarra)) en bon français la robe de? chambre nous au quartier on dit pijama</p> <p>74 A? voilà </p> <p>75 PH <i>la robe de chambre en espagnol una bata la tenue qu'on porte pour dormir </i></p>	<p>cómo se hace en el ejemplo.</p> <p>62 AA Los alumnos hablan entre ellos.</p> <p>63 PH El profesor repite que el adjetivo concuerda en función del nombre en tono interrogativo al final para que los alumnos repitan al unísono.</p> <p>64 PH El profesor pregunta cuál es el adjetivo.</p> <p>66 A? Un alumno responde que es “bonita”.</p> <p>67 PH El profesor plantea ahora cuál es el sustantivo y los alumnos responden “vestido”.</p> <p>69 PH Así, el profesor solicita que hagan la concordancia.</p> <p>70 A? Un alumno dice “vestida”, pero el profesor rechaza con una expresión típica en Gabón.</p> <p>72 A? Un alumno enuncia el adjetivo adecuado.</p> <p>73 PH Herman escribe en la pizarra. Da explicaciones sobre la palabra “vestido de noche”.</p> <p>Indica que en español se denomina “bata” lo que nos ponemos para dormir y explica que en francés se llama <i>robe de chambre</i>, mientras que en Gabón se le llama <i>pijama</i>.</p>
--	--

III.IX.- Transcripción de fragmento de sesión de clase de la profesora Annette (27/02/2013)

Correspondiente al segmento 4 de debate sobre la exposición oral realizada por el grupo (24'48"-38'00")

CARO-OBS-PA-02/2013-ELE-NZG

1 PA vale pasamos a las preguntas ((una chica levanta la mano)) pregunta? ((la alumna asiente con la cabeza)) vale empezamos ((la alumna se levanta)) empezamos por aquí (xxx) Teresa ((la alumna asiente))	1 PA La profesora indica que van a pasar a la fase de las preguntas al grupo que ha hecho la exposición oral. Designa a una alumna que ha levantado la mano, se levanta y la llama por su nombre.
2 A1 no comprendo ((lee su cuaderno)) la explicación de las co-ausas históricas y fa- y fam- familiares ((mirando al grupo que está en frente del aula))	2 A1 La alumna articula su pregunta leyendo de su cuaderno y mirando al grupo que está delante de la clase.
3 PA puedes repetir por favor?	3 PA La profesora le solicita que repita la pregunta.
4 A1 no ((mirando a la profesora que está al fondo de la clase y haciendo gestos con la mano que no sujetó el cuaderno)) comprendo la explicación de causas causas históricas y familiares	4 A1 La aprendiz repite la pregunta mirando a la profesora.
5 PA causas históricas y familiares vale	5 PA La profesora repite el final de la pregunta.
6 A2 ((una alumna del grupo interviene en autoselección)) las causas históricas y familiares son e:: ((mira el techo y sonríe)) ((mira las hojas)) además (xxx) ((lee en las hojas))	6 A2 Una de las alumna del grupo toma la palabra e intenta proporcionar una respuesta mirando las hojas. Después empieza a leer.
7 PA no se trata de leer de nuevo se trata de explicar con tus propias palabras	7 PA La docente le reprocha leer y le pide que utilice sus propias palabras.
8 A2 las causas fam- las causas familiares	8 A2 La alumna intenta articular una respuesta y la profesora le ayuda con la continuación de la frase iniciada.
9 PA son	9 PA La profesora pregunta cómo se dice una palabra en español.
10 A2 son cómo se dice? (xxx) en español?	10 A2 La alumna pregunta cómo se dice una palabra en español.
12 PA cómo?	12 PA La profesora no ha oido bien y le pide que repita.
13 A2 (but)	13 A2 La alumna repite pero no es del todo claro, la profesora parece repetir la palabra solicitada y la alumna asiente.
14 PA (but)? ((la alumna asiente)) (xxx)	14 PA La profesora pregunta cómo se dice una palabra en español.
15 A2 ((un alumna le dice algo en voz baja)) son los pobres son la pobreza ((asiente mirando a la alumna que ha	15 A2 Otra alumna le dice algo a la oreja de la alumna que tenía la palabra y a

formulado la pregunta))	continuación esta formula la respuesta planteada.
16 PA son la pobrezas	16 PA La profesora repite la respuesta que contiene un error de concordancia.
17 A2 las pobrezas	La alumna repite la respuesta y la profesora la indica que la palabra es singular.
18 PA la pobreza es singular (xxx)	19 A2 La alumna rectifica.
19 A2 son la pobre-	
20 PA =es la pobreza/	20 PA La profesora retoma la respuesta, la alumna confirma y le agradece la corrección a la profesora.
21 A2 =es la pobreza ((asintiendo)) gracias	
22 PA la pobreza otra pregunta? sí	22 PA La docente reafirma la respuesta y pregunta su hay más cuestiones. Designa a una alumna que ha levantado la mano y ésta se levanta. Plantea su pregunta al grupo.
23 A3 ((la alumna levanta la mano y se alza)) por qué algunos padres envío sus niños a la explotación? ((mira al grupo que ha hecho la exposición))	
24 PA qué?	24 PA La profesora indica que no ha oído.
25 A3 algunos ((mirando a la profesora)) padres envío su niño su niño a la explotación ((se sienta))	25 A3 La alumna repite la pregunta.
26 PA en otras palabras por qué algunos padres venden a sus niños ((los alumnos que han expuesto se quedan en silencio)) es la misma pregunta no? causas familiares ((los alumnos se miran entre sí)) ayuda? sí? puedes? una pregunta? estamos con la pregunta de (xxx) ((los alumnos hablan entre ellos)) quiere saber por qué sus padres venden a sus niños ((los alumnos están en silencio)) acabas de dar e:: elementos de:: e:: (no sé) de (solución) no? causa una causa de la explotación una causa familiar de la explotación de los niños algo que añadir? no? ((una persona de la administración entra el aula; los alumnos se levantan; la profesora va a hablar con ella y le da unos papeles)) sí sentaos! ((la señora se va y la profesora se dirige de nuevo al fondo de la clase)) (xxx)	26 PA La profesora reformula la pregunta con otras palabras. El grupo se queda en silencio y la docente reconoce que es la misma pregunta que la anterior. Solicita que proporcionen las causas familiares. Otro alumno pide la palabra pero le indica que aún están con la pregunta de la compañera. Reitera la pregunta. La docente indica que han dado elementos de respuesta y les pide que añadan más causas. Una persona del exterior entra en el aula sin hacer ruido; los alumnos se levantan y la profesora va a hacia tal persona para hablar con ella, quien le da unos documentos.
27 A2 porque	27 A2 Dos alumnos del grupo inician la respuesta.

28 A4 =porque	
29 PA por qué?	29 PA La profesora repite la palabra emitida en tono interrogativo.
30 A4 porque (xxx) porque haber el dinero	30 A4 Un alumno retoma la respuesta con un error
31 PA hay una diferencia también entre tener y haber (xxx) tener o haber?	31 PA La docente señala el problema.
32 A2 porque tener el (xxx)	32 A2 Otro alumno del grupo rectifica corrigiendo el error.
33 PA dinero tener o haber?	33 PA La docente insiste en la diferencia entre "haber" y "tener" y plantea a la clase cuál es el verbo correcto.
34 AA tener	34 AA Algunos alumnos confirman que el verbo correcto es "tener".
35 PA que: estos padres no tienen el	35 PA La profesora retoma la respuesta que acaba con tono interrogativo para que los alumnos repitan la última palabra.
36 AA =el dinero	
37 PA vale otra pregunta? aquí ((señala a un alumno))	37 PA Annette pregunta si hay más cuestiones y asigna a un alumno.
38 A5 ((se levanta)) no comprendo por qué el trabajo militar es una forma de explotación	38 A5 El aprendiz se levanta y plantea una pregunta.
39 A6 ((miembro del grupo)) (xxx) los niños <i>soldat</i> ((silencio))	39 A6 Una alumna del grupo responde, pero una de las palabras es en francés.
40 A2 (puedes repetir)?	40 A2 Otro miembro del grupo solicita la repetición de la pregunta.
41 A5 no comprendo por qué el trabajo militar es una forma de explotación	41 A5 El alumno repite la pregunta.
42 AA ((los alumnos del grupo hablan muy flojo entre ellos y también con el alumno que ha formulado la pregunta que está en la primera fila; buscan en las hojas la respuesta y hablan en voz baja))	42 AA El grupo habla entre sí y también con el alumno que ha formulado la pregunta.
43 PA vamos!	43 PA La docente les exhorta a responder.
44 A4 (xxx)	44 A4 Un miembro del grupo interviene pero es inaudible.
45 PA (Rhys)!	45 PA La profesora llama al alumno para que emita la respuesta. El aprendiz le pregunta cómo se dice <i>soldat</i> .
46 A4 sí! cómo se dice <i>soldat</i> ?	46 PA La docente le indica que no ha oído y el alumno repite.
47 PA cómo?	
48 A4 se dice <i>soldat</i>	

49 PA	no entiendo soldado!	49 PA La profesora manifiesta que no oye bien y le proporciona la traducción en español.
50 A4	(xxx)	50 A4 El aprendiz interviene pero es indescifrable.
51 A6	el niño soldado	51 A6 Otra alumna articula la respuesta a la pregunta. 52 PA La profesora no ha oído y la aprendiz repite.
52 PA	qué?	52 PA La profesora pregunta qué hacen los niños soldados.
53 A6	el niño soldado	53 A6 Otra alumna del grupo expresa que es la respuesta a la pregunta del compañero.
54 PA	los niños soldados qué hacen?	54 PA Annette indica que otra alumna va a ayudarles y le designa.
55 A2	para la pregunta de (nombre del alumno que ha formulado la pregunta)	55 A2 La alumna se levanta y empieza a articular una respuesta. Tiene algunas dificultades de expresión y solicita la traducción de una palabra a la profesora, quien se la proporciona.
56 PA	(xxx) te va a ayudar sí ((designa a una alumna))	56 PA La alumna retoma la respuesta; la profesora repite y la guía con una pregunta.
57 A7	(para mí) e:: la forma una forma de explotación porque cómo se dice (xxx)?	57 A7 La alumna continúa la respuesta y la profesora repite.
58 PA	algunos	58 PA La profesora pregunta de nuevo por una palabra, que es proporcionada por la profesora.
59 A7	(xxx) algunas algunas personas ((vacila))	59 A7 La profesora confirma pero tiene dificultades para continuar.
60 PA	algunas personas qué hacen?	60 PA La profesora pregunta de nuevo por una palabra, que es proporcionada por la profesora.
61 A7	cómo se dice (xxx)?	61 A7 La profesora confirma pero tiene dificultades para continuar.
62 PA	imponer	62 PA La profesora pregunta de nuevo por una palabra, que es proporcionada por la profesora.
63 A7	imponer a los niños	63 A7 La profesora confirma pero tiene dificultades para continuar.
64 PA	algunas personas imponen	64 PA La profesora pregunta de nuevo por una palabra, que es proporcionada por la profesora.
65 A7	algunas personas imponen a los niños (xxx) años de trabajo años de trabajo mucho el trabajo mucho e:: el trabajo militar como e:: ejemplo e: el niño que: (xxx) ((hace gestos con una mano para mostrar dificultad))	65 A7 La profesora confirma pero tiene dificultades para continuar.
66 PA	congolés? el niño congolés?	66 PA La profesora pregunta de nuevo por una palabra, que es proporcionada por la profesora.
67 A7	el niño congolés nosotros (vemos) los niños que que ((hace gestos con la mano))	67 A7 La profesora confirma pero tiene dificultades para continuar.
68 PA	que son	68 PA La profesora confirma una parte de la respuesta; la aprendiza repite.
69 A7	que son mucho	69 A7 La profesora continúa la respuesta ante

70 PA que son pequeños que son militares	las dificultades de la alumna.
71 A7 y que que	71 A7 La alumna intenta seguir y la profesora proporciona la continuación.
72 PA que trabajan	
73 A7 que que (xxx) ((notamos un esfuerzo, pero hace gesto de cansancio y ríe; algunas alumnas que están alrededor se ríen))	73 A7 La alumna hace un último esfuerzo, pero hace gesto de cansancio y ríe. Algunos alumnos se ríen también.
74 PA qué pasa? otra pregunta? ((algunas manos levantadas)) lo que (nombre de la alumna) quiere decir aquí es que (xxx) que son militares de menor de edad pero son militares sí otra pregunta sí aquí ((asigna a una alumna))	74 PA La docente pregunta qué pasa y dice si hay más cuestiones. Algunos alumnos levantan la mano y designa a una aprendiz. Antes de que intervenga reformula las palabras de la alumna. Después indica a la alumna designada que intervenga.
75 A8 ((se levanta y lee sobre una hoja)) cuáles son las víctimas de las más (dramáticas) formas de explotación (<i>aujourd'hui</i>) ((se gira para mirar a la profesora))	75 A8 La alumna se levanta y formula una pregunta leyendo de una hoja. No conoce la última palabra y la dice en francés mirando a la profesora para que ésta la traduzca.
76 PA cómo?	76 PA La profesora indica que no ha oído.
77 A8 cómo son las víctimas de las más dramáticas formas de explotación (xxx)	77 A8 La alumna repite la pregunta desde el principio con la última palabra indescifrable.
78 A4 los niños	
79 PA quiénes son las víctimas de la explotación	78 A4 Una miembro del grupo responde. 79 PA La profesora repite la pregunta.
80 A8 quiénes son las víctimas de la explotación de los niños	80 A8 La alumna que ha articulado la pregunta la formula de nuevo.
81 PA en voz alta!	81 PA La profesora la exhorta a hablar más fuerte.
82 A9 las víctimas de la las víctimas de la explotación de la explotación ((una compañera la corrige en voz baja)) de los niños son ((lee de la hoja)) niños y niñas de mafias menores que (ocupan) cualquier (forma de esclavitud) menores obligados a prostituirse menores (obligados) por la fuerza (obligados) o inducidos a realizar (xxx) ilegales o que ame- amenazan que	82 A9 Una alumna del grupo inicia la respuesta leyendo de sus hojas.

<p>amenazan su integridad ((acaba de leer y se va hacia atrás))</p> <p>83 PA otra pregunta? ((algunas manos levantadas)) Noel?</p> <p>84 A10 cuáles son los (países) </p> <p>85 PA países</p> <p>86 A10 cuáles cuáles son los países que (xxx) que (toman) de ((lee lo que ha escrito pero tiene dificultades)) de esta explotación aquí en África </p> <p>87 A? los países</p> <p>88 PA cuáles son los países ((los alumnos del grupo hablan entre ellos)) Noel? cuáles son los países?</p> <p>89 A11 (los países) (xxx) en África </p> <p>90 A4 Malí</p> <p>91 A11 Malí (Somalia) Congo (xxx) Benín ((los alumnos hablan entre ellos))</p> <p>92 PA cuáles son los países donde (hay) (más) explotación infantil en África</p> <p>93 A2 los países </p> <p>94 A4 el Malí</p> <p>95 A2 Togo el Benín ((pronunciación francesa)) el Burkina e::</p> <p>96 PA (xxx) también? y en Gabón? </p> <p>97 AA no! no ((a la vez))</p>	<p>Después de leer se desplaza hacia atrás.</p> <p>83 PA La profesora demanda si hay más preguntas; algunos alumnos levantan la mano y asigna a un alumno por el nombre.</p> <p>84 A10 El alumno empieza a articular la pregunta; la docente repite una parte.</p> <p>86 A10 El aprendiz continúa la respuesta.</p> <p>88 PA La profesora repite una parte de la pregunta de modo interrogativo para confirmar la pregunta.</p> <p>89 A11 Una alumna del grupo inicia la respuesta; otro alumnos proporciona un ejemplo. Continúa la estudiante anterior mencionando más países de África.</p> <p>92 PA La profesora plantea la misma pregunta solicitando más precisión.</p> <p>93 A2 Los alumnos del grupo intervienen para responder.</p> <p>96 PA Annette les pregunta por Gabón y el grupo contesta que no a la vez.</p>
---	---

III.X.- Transcripción de fragmento de sesión de clase de la profesora Annette (23/04/2013)

Correspondiente al segmento 1 y 2 de escritura de la fecha y repaso de la clase anterior (0'00"-12'20")

CARO-OBS-PA-04/2013-ELE-NZG

1 PA alguien para escribir la fecha de hoy	1 PA La profesora solicita a un voluntario
--	--

((bastantes manos se levantan; mantiene la tiza levantada en la mano derecha; señala a un alumno y espera a que se levante y tome la tiza)) silencio! ((el alumno coge la tiza)) la fecha por favor ((el alumno habla con las alumnas de la la primera fila)) ((algunos alumnos le dicen "abril"; la profesora borra la pizarra; tres alumnas entran tras pedir permiso a la profesora; el alumno escribe en la pizarra)) (: 1') subraya la fecha por favor (:40") muy bien quién puede leer la fecha? quién quiere leer? ((bastantes manos levantadas)) bien sí ((asigna a un alumno)) lectura		para escribir la fecha. Algunos manos se levantan y espera con la tiza en la mano que el alumno designado la coja. Cuando la coge, la profesora repite la consigna de escribir la fecha y enuncia por favor. Mientras éste escribe, la profesora borra la otra parte de la pizarra. Algunos alumnos esperan en la puerta y la docente les da permiso para entrar. Tras acabar de escribir la fecha, la docente le pide que la subraye. A continuación, demanda un voluntario para leer la fecha y designa a un alumno. Repite la consigna con una palabra.
2 A1 ((se levanta)) martes		2 A1 El alumno se levanta, pronuncia la primera palabra; la docente confirma. El alumno enuncia la segunda palabra, que es confirmada por la profesora.
3 PA martes		
4 A1 veintitrés		
5 PA veintitrés		
6 A1 de avril		6 A1 El alumno continúa y comete un error de pronunciación que es corregido por la profesora.
7 PA no avril abril		8 A1 El alumno termina la lectura y la profesora confirma.
8 A1 de dos mil (trece)		9 PA La docente pregunta a los alumnos qué vieron en la última clase. Algunos alumnos levantan la mano y asigna a un estudiante.
9 PA de dos mil trece a ver qué hemos visto la vez pasada antes de marcharme qué hemos visto? ((algunas manos levantadas; la profesora se mueve a la derecha para acercarse a una alumna)) sí		10 A2 El aprendiz inicia la respuesta, pero la profesora le corrige.
10 A2 la (semana pasada)		12 A2 El alumno rectifica, la profesora confirma.
11 PA la semana pasada no estuve aquí		14 A2 El aprendiz proporciona una respuesta indescifrible, pero parece no satisfacer a la profesora. Algunos alumnos levantan la mano.
12 A2 (la vez pasada)		16 A2 El alumno repite la respuesta; la profesora retoma y pregunta a los demás si están de acuerdo.
13 PA la vez pasada sí		
14 A2 (xxx)		
15 PA el? ((algunos alumnos levantan la mano))		
16 A2 (el modo subjuntivo)		
17 PA =subjuntivo el modo subjuntivo		

estamos de acuerdo? 18 GC no ((algunos alumnos contestan))	18 GC Algunos alumnos dicen que no.
19 PA ya hemos visto el subjuntivo aquí ((bastantes alumnos levantan la mano)) sí? qué hemos visto? (Herman)	19 PA La profesora pregunta a la clase si han visto el modo subjuntivo; bastantes manos se levantan y asigna a un alumno por su nombre.
20 A3 la vez pasada hemos (visto) (xxx) Isabela (xxx)	20 A3 El alumno articula una respuesta.
21 PA Isabela qué es? ((los alumnos levantan la mano)) o quién es? qué hemos visto? siéntate gracias! (Danièle) sí	21 PA La profesora demanda la precisión y algunos alumnos levantan la mano. Reformula la pregunta; pide al alumno que se siente, le agradece y asigna a una alumna.
22 A4 la vez pasada (xxx) (xxx) (xxx)	22 A4 La alumna emite una respuesta pero no es del todo comprensible.
23 PA la vez pasada hemos visto un texto titulado Isabela qué? la isla?	23 PA La docente repite la respuesta y pregunta a la clase por el nombre de la isla para que respondan en coro.
24 AA la isla Isa-be-la	24 AA Algunos alumnos responden. La profesora confirma y pregunta de nuevo.
25 PA muy bien muy bien hemos visto que se titula?	26 AA Algunos alumnos responden de nuevo.
26 AA la isla I-sa-be-la	27 PA La profesora repite el nombre de la isla y pregunta por el tema del texto.
27 PA =la isla I-sa-be-la y cuál era la idea? del texto ((dos alumnos llegan y piden permiso para entrar)) de qué se trataba en este texto? pasad dónde está el texto? todo el mundo tiene este texto no?	Algunos alumnos solicitan el permiso para entrar y la docente les indica que pasen. Annette pregunta dónde está el texto y si todo el mundo lo tiene.
28 AA sí::	28 AA Los alumnos responden afirmativamente.
29 PA sí o no? este texto ((coge la hoja de un alumno de la primera fila y lo muestra a los alumnos)) este texto todo el mundo lo tiene? sí o no?	29 PA La profesora pregunta de nuevo y muestra el texto.
30 AA sí	Repite la pregunta y la plantea de forma cerrada (sí o no)
31 PA dónde está? el texto de qué se trata? en este texto ((una alumna espera en la puerta; la profesora la ve y le indica con un gesto que entre)) de qué se trata? en este texto? yo no lo sé mhm	30 AA Los alumnos responden que sí.
	31 PA Annette pregunta de nuevo dónde está el texto y de qué trata. Una alumna espera en la puerta y la profesora le indica que entre.
	La docente formula de nuevo la pregunta.

<i>oui? de qué se trata en este texto? </i>	
32 A5 (xxx) y:: (xxx) (xxx)	32 A5 Un alumno articula una respuesta que es inaudible.
33 PA bien	33 PA La profesora confirma; y, el alumno continúa.
34 A5 (xxx)	
35 PA EL se dice el el descubrimiento	35 PA La profesora corrige y el aprendiz interviene de nuevo, pero es indescifrable.
36 A5 (xxx)	
37 PA el descubrimiento de? las islas por quién? (cuándo)? (xxx)? ((unos alumnos llegan a clase, una estudiante lleva un bocadillo en la mano; la profesora le indica con la mano que no puede entrar))	37 PA La profesora plantea una pregunta para guiar a los alumnos. Unos estudiantes piden el permiso para entrar, pero uno lleva un bocadillo y la profesora no les permite la entrada.
38 A5 (xxx)	38 A5 El aprendiz que tenía la palabra continúa su intervención.
39 PA (xxx) ((uno de los alumnos que está en la puerta entra pasando por delante de la profesora y hablando; la profesora lo observa sin decir nada; el resto de los alumnos ríe con los comentarios del alumnos)) (Jean-Luc) (<i>viens à genoux ici</i>) ((risas de los alumnos)) <i>dépêche-toi</i> ((tono serio)) ((el alumno llega y la profesora le señala el suelo; el estudiante se pone en cuclillas)) <i>pas sur les pieds!</i> oh! Jean-Luc! <i>enlève!</i> (xxx) ((en voz baja)) ((el estudiante se arrodilla)) <i>les mains sur la tête</i>	39 PA El alumno que no tenía permiso para entrar, ingresa en el aula y pasa por delante de la profesora hablando. Algunos alumnos ríen y hacen comentarios. La profesora lo llama por su nombre y le dice en francés que vaya delante de la clase y que se ponga de rodillas. El alumno va delante de la clase, se pone en cuclillas, y la profesora le dice que se arrodille y ponga las manos sobre la cabeza.
40 A? <i>on va te filmer!</i>	40 A? Un alumno de la clase bromea diciendo que le van a grabar en vídeo.
41 PA el descubrimiento de? las islas por? Cristóbal? =Colón	41 PA Annette formula de nuevo la pregunta para que los alumnos respondan en coro.
42 AA =Colón	
43 PA de qué nacionalidad era Cristóbal Colón? ((algunas manos se alzan)) Herman?	43 PA La docente formula una nueva pregunta sobre los contenidos vistos el último día. Designa a un alumno por su nombre.
44 A6 ((se levanta)) Cristóbal Colón era de nacionalidad	44 A6 El aprendiz se levanta e inicia la respuesta.
45 PA nacionalidad?	45 PA La profesora repite una palabra en tono interrogativo.
46 A6 nacionalidad es e:: (xxx)	46 A6 El aprendiz continúa la respuesta que es indescifrable. La profesora repite la

47 PA	nacionalidad es? ((la profesora se mueve para encontrar otro voluntario y el alumno se sienta))	pregunta y busca a otro voluntario para proporcionar la respuesta deseada. El alumno se sienta.
46 AA	(xxx)	46 AA Algunos alumnos articulan una respuesta que no es descifrable en el vídeo.
48 PA	es portugués es portugués es un adjetivo Herman es un?	48 PA La profesora confirma la respuesta e indica que es un adjetivo. Para aclararlo pregunta por la nacionalidad de un compañero. Los alumnos responden a la vez.
49 AA	gabonés ((hablan a la vez))	49 PA Annette repite la pregunta y los alumnos responden que es gabonés (aunque en el vídeo no queda claro si hay un error)
50 PA	Herman es? un?	
51 AA	=gabonés ((a la vez))	
52 A?	es un chico!	52 A? Un alumno señala en autoselección que es un chico (por lo tanto, masculino).
53 PA	Herman es?	53 PA La profesora repite la pregunta y los alumnos responden pero es inaudible.
54 AA	(xxx)	
55 PA	un gabonés la señora (xxx) es una?	55 PA La profesora formula la misma pregunta refiriéndose a la profesora (femenino). Los alumnos proporcionan el adjetivo en femenino en coro.
56 AA	gabonesa ((en coro))	
57 PA	gabonesa ((la profesora da permiso para entrar con un gesto a los alumnos que esperan en la puerta))	57 PA Annette afirma y da permiso para que entren unos alumnos que esperan en la puerta.
58 A7	((el alumno castigado habla a la profesora y los otros alumnos ríen))	58 A7 El alumno castigado habla a la profesora y algunos alumnos ríen.
59 PA	oh! ((risas de los alumnos; la profesora coge una tiza y le pinta la cara al alumno; risas; el alumno sigue hablando y la profesora lo ignora)) bien sí?	59 PA La profesora emite una exclamación (típica en Gabón) y le pinta la cara al alumno con una tiza de color. El alumno sigue hablando pero la profesora le ignora.
60 A8	(xxx)	60 A8 Otra alumna interviene.
61 PA	en voz alta para que los demás entiendan porque no estás hablando (xxx) la señora Ada sino para todo el mundo	61 PA La profesora le indica que hable más fuerte para todos los compañeros, no solo para la profesora.
62 A8	(xxx) español (xxx)	62 A8 El alumno articula una respuesta que no es del todo clara en el vídeo.
63 PA	español <i>d'origine</i> ?	La profesora repite la primera parte y el resto de alumnos repite la respuesta del compañero.
64 AA	=italien	
65 PA	<i>tu as vu ça où?</i>	65 PA La profesora manifiesta incredulidad y pregunta en francés dónde ha encontrado esta información.

66 AA (xxx)	66 AA El alumno responde pero no es audible en el vídeo.
67 PA <i>dans l'encyclopédie?</i>	67 PA La profesora repite la información; el alumno confirma y los alumnos hablan a la vez.
68 AA <i>oui madame</i> ((algunos alumnos hablan a la vez))	
69 PA <i>d'accord c'est une information que je:: e:: je ne connais pas je ne (xxx) pas (xxx) qu'il était portugais (xxx) (xxx) avant même de la découverte (des Amériques) on a toujours parlé de (xxx) de (Colón) mais on a toujours dit qu'il était portugais mais il a reçu l'aide de Reyes Católicos se llamaban los Reyes Católicos (xxx) cómo se llaman? los Reyes Católicos qui a (xxx)</i>	69 PA La profesora expresa en francés que es una información que ella no conoce. Da explicaciones en francés sobre el origen de Cristóbal Colón. Se refiere a los Reyes Católicos.
70 AA (xxx) ((hablan a la vez pero es indescifrable))	Pregunta el nombre de los Reyes Católicos.
71 PA <i>j'ai dit la question là est (xxx) et puis levanta la mano y di cómo se llaman? los reyes católicos</i> ((se dirige al alumno castigado))	70 AA Los alumnos hablan a la vez.
72 A7 (xxx)	71 PA La profesora se dirige al alumno castigado.
73 PA cómo?	72 A7 El alumno habla pero es indescifrable.
74 A7 (xxx)	73 PA La profesora manifiesta que no ha oído; el estudiante interviene de nuevo.
75 PA Fernando qué? Fernando Berenguer? Fernando qué?	75 PA La profesora repite el nombre proporcionado pero pide precisión.
76 A7 Fernando (xxx)	76 A7 El alumno emite el nombre de nuevo y añade otras palabras indescifrables.
77 PA Fernando? (:6") y la mujer? la mujer silencio! ((girando hacia la clase; luego espera mirando al alumno castigado))	77 PA La profesora repite el nombre y espera una respuesta; ante el silencio le pregunta por el nombre de la mujer. El alumno vuelve a intervenir pero no podemos descifrarlo en el vídeo. Los alumnos ríen y también la profesora.
78 A7 (xxx)	
79 AA ((risas)) ((la profesora se gira hacia la clase; riendo también; vuelve a mirar al castigado))	
80 A7 (<i>on a jamais parlé de ça</i>)	80 A7 El alumno castigado indica que nunca han hablado de eso. La profesora repite incrédula.
81 PA <i>on a jamais parlé de ça Fernand? </i>	82 A7 El alumno vuelve a intervenir, pero es

82 A7	(xxx)	siempre inaudible.
83 PA	(<i>tu n'avais pas de xxx?</i>)	83 PA La profesora le dirige una nueva pregunta.
84 A7	(xxx)	84 A7 El alumno contesta.
85 PA	a::! (<i>tu pensais qu'elle s'appelait isla Isabela</i>) ((risas de los alumnos))	85 PA Annette emite una exclamación de sorpresa tras su respuesta, de tipo irónica. Los alumnos ríen.
86 A7	(Isabel)	86 A7 El alumno articula el nombre Isabel. La profesora articula una interjección para indicar que no ha oído. El alumno repite.
87 PA	eh?	
88 A7	(Isabel)	
89 PA	Isabela? <i>comment</i> Isabela? Isabel de?	89 PA La profesora repite pero articulando “Isabela” en tono interrogativo. Pregunta por el apelativo de Isabel.
90 AA	=Castilla ((en coro))	90 AA Los alumnos pronuncian en coro “de Castilla””.
91 PA	levántate ((el alumno vuelve a su sitio))	91 PA La profesora le indica al alumno que se levante; éste vuelve a su sitio.