

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO
ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LITERATURA

BIENIO 2002-2004

TESIS DOCTORAL

**LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN FRANCIA**

**UN ESTUDIO DE DIRECTRICES CURRICULARES,
LIBROS DE TEXTO Y PENSAMIENTO DEL PROFESOR**

PRESENTADA POR VANESSA ANAYA MOIX
DIRIGIDA POR EL DR. MIQUEL LLOBERA CÀNAVES

BARCELONA, 2007

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTACIÓN DEL CURRÍCULO

En el presente capítulo vamos a presentar los niveles de análisis o grados de concreción que comprende el modelo curricular que proponemos. En el nivel de fundamentación repasaremos distintos aspectos relacionados con la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje, las características específicas de la lengua española, y las expectativas de la sociedad y de los alumnos con respecto al nuevo currículo. En el nivel de decisión describiremos los elementos que constituyen cada uno de los componentes del currículo. Por último, en el nivel de actuación reflexionaremos sobre el desarrollo del programa de curso, la elección de los ámbitos en los que se organiza la vida social, la selección de textos, la tarea como instrumento para la organización de actividades y la integración de las destrezas lingüísticas.

3. 1. El nivel de fundamentación

Presentamos, seguidamente, un conjunto de reflexiones sobre cada uno de los fundamentos generales del currículo:

3. 1. 1. Conceptos generales sobre la naturaleza de la lengua

El desarrollo científico e intelectual y las necesidades del desarrollo social han propiciado que los estudios sobre el lenguaje y las lenguas hayan ido progresando y cambiando de orientación. Las técnicas que se han utilizado en el aula para la enseñanza de idiomas han sido el reflejo de las respuestas que se han ido dando a una serie de preocupaciones y circunstancias. En el momento actual se concibe la lengua

como sistema y como instrumento de comunicación social, lo que implica el reconocimiento de la existencia de dos disciplinas diferentes y complementarias: la gramática y la pragmática. Así pues, desde el currículo habrá que tenerse en cuenta esta doble consideración de la lengua, favoreciendo no solamente el conocimiento de los elementos descriptivos de la misma, sino también el aprendizaje de su empleo en situaciones concretas.

3. 1. 1. 1. La lengua como sistema

Los métodos basados en las aproximaciones que se han denominado de Gramática-Traducción, que habían dominado la enseñanza de lenguas extranjeras durante un siglo (1840-1940), reflejaban una visión académica y consagrada de la lengua y de su estudio. Las clases de Gramática-Traducción se basaban, principalmente, en:

(...) memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose (Richards y Rodgers, 1986: 4).

[...] la memorización de listas interminables de reglas de gramática y vocabulario inservibles y la producción de traducciones perfectas de prosa afectada o literaria].

A juicio de Richards y Rodgers, este método se utiliza todavía en determinados contextos de enseñanza:

It is still used in situations where understanding literary texts is the primary focus of foreign language study and there is little need for a speaking knowledge of the language (Richards y Rodgers, *op.cit.*).

[Todavía se utiliza en situaciones en que el objetivo principal del estudio de la lengua extranjera es la comprensión de textos literarios y en que se da poca importancia al conocimiento oral de la lengua].

La influencia del estructuralismo se desarrolló en la didáctica de lenguas extranjeras durante los años cincuenta, en parte como reacción a una metodología que no resultaba plausible a la luz de los conocimientos lingüísticos y de psicología del aprendizaje dominantes. La gran tradición estructuralista participaba del convencimiento de que lo interesante era estudiar la lengua en sí misma, considerada de una manera autónoma, entendida como un sistema social y abstracto (Saussure, 1916). Esta tradición parecía que implicaba que lo que convenía establecer como objeto de estudio era lo que también convenía establecer como objeto de aprendizaje. De este modo, las clases de lengua se convierten en un lugar en el que “*se analizan frases en ‘sintagmas’ o ‘conjuntos’*” (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 24), y en los libros de texto de esa época “*se habla de ‘sistema’, de ‘estructura’*” (Lomas, Osoro y Tusón, *op.cit.*).

Puesto que el estructuralismo excluye el habla de su ámbito de estudio, ya que la considera asistemática por estar sujeta a la variación individual, en las clases de lengua también se ha descuidado el uso. Bloomfield, principal representante del estructuralismo americano, argumentaba que:

(...) hoy día, sin embargo, nuestro conocimiento del mundo en que vivimos es tan imperfecto que difícilmente podemos expresarnos con precisión sobre el significado de las formas lingüísticas (...). El estudio del lenguaje puede

ser desarrollado sin necesidad de especulaciones en la medida que no prestemos atención al significado de lo hablado (Bloomfield, 1933: 75, en Zanón, 1988: 47).

No es de extrañar que los métodos de aprendizaje que se desarrollaron a partir de ese momento, y sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial -uno de los más importantes es el Audiolingual-, llevaran a plantearse el dominio estructural del lenguaje como objetivo principal.

Paralelo al estructuralismo de Bloomfield, el estructuralismo británico se distanció en sus presupuestos fundamentales del movimiento americano. Uno de sus matices diferenciales lo constituye el concepto de situación en la emisión del habla, herencia del lingüista John Firth. Los lingüistas británicos generalmente citan a Firth (1935) como el primero que plantea la necesidad de estudiar el habla en su contexto lingüístico y en su contexto situacional, esto es, en relación a los elementos no verbales, personas y objetos que confieren significado a las formas lingüísticas.

Firth (1935) considera que el lenguaje es una manera de tratar con la gente y con las cosas, una manera de actuar y de hacer que los otros actúen, y aboga por la necesidad de establecer una tipología de las funciones del lenguaje y de los contextos de situación en que las lenguas son usadas y en que palabras y enunciados adquieren sus significados precisos.

Además de Firth, hubo en Europa escuelas o individualidades de orientación claramente estructuralista que plantearon la necesidad de acercarse al estudio del lenguaje desde un punto de vista funcional. Así, en 1929, los lingüistas de la escuela de Praga afirman en su primera tesis que la lengua es un sistema funcional determinado por la intención del hablante. Durante los años treinta, Bajtín trabaja sobre el carácter dialógico y polifónico del discurso, y más tarde Benveniste (1966, 1974) pone las bases de la teoría de la enunciación, desarrolladas luego por Ducrot (1984). Jakobson (1963), por su parte, insiste en el estudio de la lengua desde un punto de vista funcional al referirse a la multifuncionalidad del uso lingüístico (funciones referencial, conativa, emotiva, poética, fática y metalingüística),

En Estados Unidos, la necesidad de estudiar las lenguas amerindias, sin tradición escrita y gramatical, lleva a un grupo de antropólogos como Boas, Sapir o Whorf al estudio de los usos comunicativos y al descubrimiento de estrechas relaciones entre lengua, cultura y comunidad, siguiendo las ideas que anteriormente habían planteado Herder y Humboldt con respecto a la relación entre lengua y pensamiento y lengua y cultura.

Las limitaciones del estructuralismo, que trataba la lengua de manera inmanente, se ponen de manifiesto en la crítica que lleva a cabo Chomsky a partir de 1957, cuando inaugura el dominio de la gramática generativa con la publicación de su tesis doctoral, *Estructuras sintácticas*, y de *Aspects of the theory of syntax* (1965). Lo que se ha dado en llamar el cambio de paradigma en lingüística intenta superar las deficiencias de la teoría estructuralista proponiendo una visión radicalmente diferente del lenguaje y las lenguas.

La teoría generativa parte de la abstracción de considerar un hablante-oyente ideal, esto es, plenamente competente, miembro de una comunidad lingüística homogénea,

que posee un conjunto de reglas que le permite producir y comprender, de forma creativa, cualquier oración gramaticalmente posible:

La lingüística tiene que ver ante todo con un hablante oyente ideal, en una comunidad hablante completamente homogénea, que conoce la lengua perfectamente y que no se ve afectado por condiciones irrelevantes desde un punto de vista gramatical, como las limitaciones de la memoria, las distracciones, las faltas de atención y de interés y los errores (ocasionales o característicos) al aplicar su conocimiento de la lengua a una actuación concreta (Chomsky, 1965: 3, en García Santa-Cecilia, 1995: 90).

Si la preocupación por reconstruir el sistema de la lengua había sido el eje de la reflexión teórica de la lingüística estructural, el concepto de competencia descrito por Chomsky constituye la piedra angular de la lingüística generativa. Chomsky parte de una concepción de la teoría lingüística de carácter mentalista y distingue entre lo que el hablante sabe (su competencia) y lo que el hablante hace (su actuación lingüística). La concepción mentalista de Chomsky surge como reacción frente a las teorías conductistas, que habían centrado su análisis en la mera observación de las conductas verbales, sin preocuparse por los mecanismos mentales que gobernaban tales conductas.

Chomsky (1959) rechaza la noción de adquisición del lenguaje como un proceso gobernado por estímulos y refuerzos y considera el lenguaje como una capacidad innata de la especie humana que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada. Es, de hecho, en este campo, en el de la explicación conductista de la adquisición del lenguaje, donde Chomsky manifestó de manera más contundente su crítica:

La lengua no puede ser descrita como un sistema de organización de la conducta (...). Aprender una lengua es construirse para sí este sistema abstracto, desde luego inconscientemente (Chomsky, 1973, en Llobera, 1995a: 9).

En el apartado 3. 1. 2. 1. nos ocuparemos de las críticas de Chomsky al audiolingüismo estructuralista, modelo metodológico dominante en los años cincuenta y sesenta y basado en una teoría de aprendizaje neoconductista.

3. 1. 1. 2. La lengua en uso

La tradición antropologista de Malinowsky, Sapir, Boas e incluso Firth, además de las aportaciones de la escuela de Praga, nos permiten hablar de una visión de la lengua en su contexto y en uso. Desde la década de los sesenta, desde la antropología, la sociología o la lingüística se han planteado propuestas innovadoras que, al margen de sus diferencias, alumbran una propuesta común: el lenguaje como comunicación. A continuación presentamos algunas de las propuestas más interesantes:

- *Competencia comunicativa*

El término *competencia comunicativa* se propuso como concepto clave de una disciplina antropológica, la etnografía del habla o de la comunicación, cuya finalidad es entender y explicar cómo funcionan las diferentes colectividades humanas a partir de la observación de sus comportamientos comunicativos:

Esta perspectiva exige plantearse la diversidad, la heterogeneidad intrínseca de las *comunidades de habla*, tanto en lo que se refiere a aspectos sociales como a aspectos lingüístico-comunicativos. Descubrir las normas -de carácter sociolingüístico- que subyacen a esa diversidad es una de las tareas de esta disciplina. Así pues, lo que caracteriza, o cohesionan, a un grupo humano es el hecho de compartir un *repertorio verbal y comunicativo* y unos patrones o *hábitos* de uso de ese repertorio, que es variado y heterogéneo. La cohesión existe cuando se establecen *redes de comunicación* relativamente estables y estrechas entre las personas. Esta visión de la sociedad centra su atención en la *interacción* comunicativa entendida como el lugar a partir del cual se puede entender la realidad sociocultural de los grupos humanos, organización que se puede observar a través de los *eventos o acontecimientos comunicativos* en torno a los cuales se estructura y se desarrolla la vida social de la comunidad (Calsamiglia y Tusón, 1999: 19-20).

La etnografía de la comunicación, desarrollada a partir de los años sesenta, parte de los trabajos de investigadores como Boas, Sapir y, sobre todo, Malinowsky, quienes habían demostrado la relación existente entre la lengua y la cultura de los pueblos que habían estudiado:

Si la primera y más fundamental función del habla es pragmática -dirigir, controlar y hacer de correlato de las actividades humanas-, entonces, es evidente que ningún estudio del habla que no se sitúe en el interior del "contexto de situación" es legítimo (Malinowsky, 1936: 63, en Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 102-103).

Si pensamos en el modo en que la antropología se ha acercado hacia la comprensión de la cultura de los pueblos, no resulta extraño que debamos a esta disciplina (y especialmente a la antropología cultural y lingüística) una concepción del lenguaje en la que el contexto resulta fundamental. En este sentido se pronuncia Jakobson, reconociendo la innegable aportación de la antropología a los estudios lingüísticos:

Los antropólogos nos prueban, repitiéndolo sin cesar, que la lengua debe concebirse como parte integrante de la vida de la sociedad y que la lingüística está en estrecha conexión con la antropología cultural (Jakobson, 1953: 15).

Los trabajos de Malinowsky no sólo dejaron huella en la antropología, sino que la lingüística también ha recibido la influencia de su concepción del lenguaje y las lenguas, especialmente por la importancia que otorgó al *contexto de la situación*. En efecto, sus ideas sobre este tema fueron revisadas y ampliadas por Firth, quien serviría de puente entre el antropólogo y Halliday, máximo representante de la corriente de estudio lingüístico conocida como *lingüística funcional*.

Los primeros etnógrafos de la comunicación (Gumperz y Hymes) configuran esta disciplina en torno a su objeto de estudio: la competencia comunicativa. La propuesta de estos autores implica sustituir el concepto de *competencia lingüística* por el de *competencia comunicativa*. La noción *competencia comunicativa* (Hymes, 1972a) trasciende la noción chomskiana de *competencia lingüística* (Chomsky, 1965), entendida como la capacidad para producir y reconocer una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea, y supone concebirla como parte de la *competencia cultural*, es decir, como el dominio de los procedimientos que hacen posible que una persona

pueda producir enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas en contextos diversos.

El conjunto de elementos que intervienen en cualquier evento comunicativo lo organizó Hymes (1972b) en lo que se conoce como el modelo SPEAKING, haciendo alusión al acróstico que se forma con las iniciales de los ocho componentes en inglés: **S**ituation, **P**articipants, **E**nds, **A**ct sequences, **K**ey, **I**nstrumentalities, **N**orms y **G**enre (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género):

- La *situación* se refiere a la localización espacial y temporal en que se produce el encuentro comunicativo, por una parte, y la atmósfera psicosocial que nos hace asociar a determinadas organizaciones espacio-temporales unos hechos comunicativos y no otros;
- los *participantes* son las personas que intervienen en la interacción y poseen características psicosociales que serán relevantes para la descripción del hecho comunicativo concreto (edad, sexo, clase, identidad étnica, estatus, etc.);
- las *finalidades* estarían relacionadas tanto con los objetivos de la comunicación como con los productos obtenidos;
- la *secuencia de actos* se refiere a cómo se estructura y se organiza todo lo que se va diciendo en la interacción;
- la *clave* se relaciona con el tono de la interacción, es decir, puede referirse al registro utilizado o a las expresiones de cortesía, que actuarán como indicadores del grado de formalidad de una interacción;
- los *instrumentos* podrían incluir el canal, el dialecto o registro escogido, los elementos cinésicos y proxémicos y las vocalizaciones;
- las *normas* de interacción e interpretación regularían la gestión de la palabra, es decir, nos ayudarían a interpretar los implícitos, los enunciados indirectos, conocer quién puede hablar más o menos, quién puede interrumpir, etc.;
- finalmente, el *género* se refiere al tipo de hecho comunicativo (conversación espontánea, debate político, etc.).

Gumperz y Hymes explican de este modo su concepción de la competencia comunicativa:

(...) 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. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística intentan explicar aquellos aspectos de la gramática que se creen comunes a todos los seres humanos independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos roles, y tratan de explicar su uso lingüístico para autoidentificarse y para guiar sus actividades (Gumperz y Hymes, 1972: vii, en Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 43).

Para Saville-Troike, la competencia comunicativa implica:

(...) conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir a quién, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Tiene que ver con el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas (...). La competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer disciplina, etc. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado (Saville-Troike, 1982: 21, en Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 43).

Como puede apreciarse, el entorno sociocultural desempeña un papel fundamental en la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa:

A medida que nos vamos relacionando con diversas personas, en contextos diversos, hablando sobre temas diferentes, vamos descubriendo y apropiándonos de las normas que son adecuadas para las diferentes situaciones comunicativas en que nos encontramos (...). Al aprender a hablar, pues, no sólo adquirimos la gramática de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también aprendemos sus diferentes registros y la manera *apropiada* de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 39).

Hymes considera que la caracterización de la competencia comunicativa implica realizar los siguientes tipos de juicios:

Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*;
si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles;
si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa;
si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva (Hymes, 1972a: 37).

La competencia comunicativa tal como la formula Hymes presenta cuatro dimensiones:

- a) La competencia lingüística que se refiere a las reglas gramaticales, es decir, que la actuación lingüística sea formalmente posible;
- b) la factibilidad. Es decir, que las expresiones sean factibles de acuerdo con los medios disponibles: limitaciones de edad, formación, fatiga. Las expresiones no porque sean sintácticamente correctas resultan necesariamente posibles;
- c) la aceptabilidad o adecuación. La actuación lingüística debe darse de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce. El caso, por ejemplo, de los tratamientos de tú y usted que se dan en la vida social en castellano, refleja lo inadecuado de unas fórmulas fijas, como las que a menudo reflejan unos libros de texto. El grado de aceptabilidad de la duplicación de los clíticos, la aceptabilidad

de un tipo u otro de inicio de una conversación pueden variar según el contexto. Los malentendidos que se producen debido a normas que son diferentes según las clases sociales, según variaciones locales, según el sexo de los hablantes, ponen de manifiesto la necesidad de esta adecuación sociolingüística. A menudo las reglas que rigen este espacio de la competencia lingüística no son conscientes o no están claramente formuladas, pero en caso de incumplimiento dan lugar a conflictos de mayor o menor grado;

- d) el darse en la realidad. Es decir, que un hablante no puede inventarse usos de la lengua por razones paradigmáticas u otras. Esto es, no tiene sentido que un estudiante de una lengua extranjera lleve a cabo respuestas con oraciones completas cuando los nativos siempre contestan con escuetos *sí* o *no*. El no tener en cuenta factores como la tematización y la influencia de la deixis en la organización de las expresiones verbales ha llevado a ofrecer como ejemplo oraciones que oralmente no se dan fuera de la clase de lengua. No es pensable que alguien, con una entonación normal y sin iniciar un relato de manera bastante enfática, pueda decir “El coche es negro”. En todo caso querrá reafirmar que es negro o que es el coche lo que es negro. Tanto en un caso como en otro la entonación subrayará el elemento que interesa y por tanto no podrá utilizarse el acento neutro y típico de la oración afirmativa (Llobera, 1995a: 13).

En los últimos años, este primer enfoque de Hymes hacia la ampliación del concepto de competencia, que en la descripción de Chomsky (1965) se había limitado a la dimensión gramatical, se ha ido haciendo cada vez más compleja. Más abajo presentamos el esquema conceptual desarrollado por Canale y Swain (1980), y posteriormente ampliado por Canale (1983), quien añadió a la dimensión gramatical, sociolingüística y discursiva una nueva dimensión, la estratégica:

- *Competencia gramatical*: se refiere al conocimiento del código lingüístico (verbal y no verbal). Esta competencia se relaciona directamente con el conocimiento que se le supone a un hablante y que le permite entender y expresar el significado literal de cualquier frase;
- *competencia sociolingüística*: se relaciona con el hecho de que el hablante pueda producir y entender de modo apropiado cualquier mensaje, según una serie de factores contextuales tales como el estatus de los participantes, finalidades de la interacción, y normas y convenciones de esta;
- *competencia discursiva*: referida a la capacidad para saber combinar formas y significados gramaticales que den lugar a un texto unificado, oral o escrito, en diferentes géneros textuales;
- *competencia estratégica*: relacionada con las estrategias verbales y no verbales utilizadas por los interlocutores para: vi) compensar los fallos en la comunicación que pueden derivar o bien de condiciones que la limitan (por ejemplo, la inhabilidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical) o bien de la competencia insuficiente en una o más áreas de la competencia comunicativa; vii) promover la efectividad de la comunicación.

La definición de competencia comunicativa desarrollada por Canale y Swain (1980) y por Canale (1983) se refiere tanto al *conocimiento* del sistema lingüístico como a la *capacidad* para usar este conocimiento en la comunicación, por lo que este concepto incluye también la capacidad de uso, frente a la anterior diferenciación entre competencia y actuación.

● *Análisis de la conversación*

Este es el nombre con el que se conoce la propuesta que ha centrado su atención en el estudio de las interacciones y, especialmente, de las interacciones verbales cotidianas. El objetivo principal de esta disciplina consiste en descubrir la estructura del habla en funcionamiento, entendida como una acción social que se construye de manera coordinada entre quienes participan en ella. Kerbrat-Orecchioni define la conversación espontánea de la siguiente manera:

Así lo característico de la **conversación** es el hecho de implicar un número relativamente restringido de participantes, cuyos papeles no están predeterminados, que gozan todos en principio de los mismos derechos y deberes (la interacción es de tipo “simétrico” e “igualitario”) y que tienen como única finalidad confesada el placer de conversar; tiene, en fin, un carácter familiar e improvisado: los temas que se abordan, la duración del intercambio o el orden de los turnos de palabra se determina paso a paso, de forma relativamente libre -relativamente, pues (...) incluso las conversaciones aparentemente más anárquicas obedecen de hecho a ciertas reglas de fabricación, aunque dejan un margen de maniobra claramente más amplio que otras formas más “regladas” de intercambios comunicativos (Kerbrat-Orecchioni, 1996: 8, en Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 32).

Desde el punto de vista formal, si algo caracteriza la conversación es el hecho de que se organiza a partir de la *alternancia de turnos de palabra* (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). Los mecanismos por los que se rige el cambio de turno funcionan relativamente bien porque los interlocutores reconocen lo que se denomina *lugares apropiados para la transición* (LAT). Los LAT pueden estar señalados, por ejemplo, por una pregunta, por un gesto o por una entonación descendente seguida de pausa. El mal funcionamiento del mecanismo para tomar la palabra se traduce, básicamente, en una interrupción, un solapamiento o una pausa excesivamente larga. La distribución de los turnos puede realizarse de dos formas:

- La *heteroselección*, esto es, quien está usando la palabra selecciona al siguiente hablante;
- la *autoselección*, que consiste en que uno de los presentes empiece a hablar sin que la persona que tiene la palabra le haya seleccionado.

Un caso especial de contribuciones interactivas producto de la autoselección son aquellas que tienen por objetivo mantener el canal de comunicación (*back channel*), cuya función es simplemente fática para señalar a quien habla que seguimos en contacto. Estas piezas son especialmente importantes en las conversaciones telefónicas, ya que la ausencia de contacto visual exige que se produzcan muestras verbales de que el canal comunicativo sigue abierto.

La forma de intercambio mínimo más típica en que se organizan los turnos de palabra es el *par adyacente* (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974). Un *par adyacente* está formado por dos turnos normalmente sucesivos en los que el primero supone la aparición del segundo. Sacks, Schegloff y Jefferson han señalado las siguientes características interlocutivas de la conversación espontánea:

1. El cambio de hablante es recurrente o, al menos, se produce. Es decir, una de las características de la conversación es que es *dialogal*;
2. en general, no habla más de una persona a la vez.

3. los solapamientos (dos -o más- participantes hablando a la vez) son comunes pero breves;
4. las transiciones más comunes entre un turno de palabra y el siguiente son las que se producen sin intervalos ni solapamientos, o las que se producen con un breve intervalo;
5. el orden de los turnos de palabra no es fijo;
6. la duración de los turnos de palabra no es fija, si bien se tiende a un cierto equilibrio;
7. la duración de una conversación no se especifica previamente;
8. lo que dicen los hablantes no se ha especificado previamente;
9. la distribución de los turnos de palabra no se ha especificado previamente;
10. el número de hablantes puede variar;
11. el discurso puede ser continuo o discontinuo;
12. existen técnicas para la distribución de los turnos;
13. se utilizan diferentes unidades formales de construcción de los turnos (una palabra, una frase, una oración, etc.);
14. existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de la palabra (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974, en Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 32-33).

Como puede apreciarse, las conversaciones espontáneas suelen tener un alto grado de imprevisibilidad y, como consecuencia, de improvisación por parte de quienes intervienen en ellas. Los participantes tienen que ponerse de acuerdo en lo que respecta a todos los parámetros conversacionales. Para empezar, tienen que decidir conversar y, a partir de ahí, negociar el mantenimiento o cambio de tema, tono, etc., es decir, tienen que ir construyendo el desarrollo del “cuerpo” del diálogo. Por último, tienen que ponerse de acuerdo en terminar la conversación. El inicio y el final de las interacciones orales suelen responder a fórmulas rituales específicas de cada grupo cultural.

● *Actos de habla, principio de cooperación, relevancia y cortesía*

La que se conoce como *teoría de los actos de habla* (Austin, 1962; Searle, 1964, 1969) empezó a formularse en la primera mitad del siglo XX en el seno de la filosofía del lenguaje, y se desarrolló de forma muy especial entre los años sesenta y ochenta. Los planteamientos de Austin son uno de los fundamentos principales de lo que hoy se conoce como pragmática.

Austin hizo públicas sus reflexiones durante los años treinta, en una serie de conferencias que dictó en la Universidad de Harvard y que en 1962 quedarían recogidas en su libro *How to do things with words (Cómo hacer cosas con las palabras)*.

Austin plantea en su teoría que siempre que emitimos un enunciado estamos haciendo algo que cambia el estado de las cosas, por lo que las palabras, además de su significado literal, constituyen una forma de acción intencional cuando son pronunciadas en la interacción. En la teoría de los actos de habla se plantea que, al emitir un enunciado, se producen tres actos:

- El acto *locutivo*: es el significado literal, el contenido de una emisión derivado de las reglas gramaticales;

- el acto *illocutivo*: lo que se hace al emitir ese enunciado, en virtud de una fuerza (la *fuerza illocutiva*) que asigna un valor de acción intencional (prometer, ordenar, predecir, etc.) a las palabras emitidas;
- el acto *perlocutivo*: es el efecto que ese enunciado, verbal o no verbal, produce en la audiencia.

El éxito o fracaso de estos enunciados depende de que se cumplan o no unas condiciones de éxito llamadas *felicity conditions*, tales como que quien diga esas palabras sea la persona adecuada o que lo diga en el momento y lugar adecuados. Si todas esas circunstancias son apropiadas, el acto será *afortunado*; si no, tendremos un acto *fallido*:

En el primer caso, el enunciado tendrá éxito y el mundo habrá cambiado, las cosas ya no serán las mismas que antes (dos personas se habrán casado, dos países estarán en guerra, quien era ministro habrá dejado de serlo, etc.). Es decir, **se habrá hecho algo al pronunciar esas palabras** (Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 197).

Como puede apreciarse, tanto el proceso de manifestación de intenciones como el proceso de interpretación exigen que los interlocutores compartan una serie de convenciones que otorguen sentido a los enunciados que se producen. En este sentido, las presuposiciones, que hacen referencia al conocimiento del mundo compartido por los interlocutores, son esenciales para que los enunciados que se producen sean interpretados con éxito.

En su teoría del *principio de cooperación*, Grice considera que, para que una conversación se lleve a cabo con relativo éxito, es necesario que quienes participan en ella lo hagan de manera cooperativa:

Haga usted su contribución a la conversación tal como lo exige, en el estadio en que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga (Grice, 1975: 516).

Esto significa que:

(...) se confía en que, a lo largo de la interacción, esas personas [dos o más interlocutores] irán actuando de la manera que se supone apropiada para los fines que se pretenden con esa conversación (Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 200-201).

El principio de cooperación se despliega en cuatro máximas:

- Máxima de *cantidad*: haga usted que su contribución sea tan informativa como sea necesario (teniendo en cuenta los objetivos de la conversación); no haga usted que su contribución resulte más informativa de lo necesario;
- máxima de *cualidad*: no diga usted lo que crea que es falso; no diga usted aquello de lo cual carezca de pruebas adecuadas;
- máxima de *relación*: sea pertinente (vaya al grano);
- máxima de *manera*: evite usted ser oscuro al expresarse; evite usted ser ambiguo al expresarse; sea usted escueto; proceda usted con orden.

Grice observa que, si bien estas máximas son convenciones que regulan los intercambios comunicativos, a menudo transgredimos o violamos una o varias de ellas. Las razones pueden ser de diversos tipos:

Por ejemplo, violamos la máxima de cualidad porque queremos engañar a alguien, o porque no queremos dañarle y preferimos decirle una verdad a medias o una “mentira piadosa”; transgredimos la máxima de cantidad porque no calculamos bien lo que saben nuestros interlocutores o porque somos incompetentes y “pesados”, etc. En todos esos casos, falla en algo el principio de cooperación (Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 201).

A Grice le interesan particularmente un tipo de situaciones en las que se transgrede una máxima pero no se deja de cooperar. Quien transgrede una máxima confía en que sus interlocutores lo descubran y que este descubrimiento desencadene un tipo especial de inferencia (la *implicatura*) para descubrir el significado conversacional que está oculto tras ese enunciado. No hay que olvidar, sin embargo, que esas máximas o principios que regulan la comunicación forman parte de la cultura de los pueblos, por lo que pueden variar de una cultura a otra.

La *teoría de la relevancia* (o *pertinencia*) de Sperber y Wilson (1986a, 1986b), una de las propuestas de más éxito actualmente dentro de la perspectiva pragmática, parte de los presupuestos teóricos de Grice. La teoría de Sperber y Wilson presenta una explicación sobre cómo funcionan los mecanismos cognitivos en la emisión y, sobre todo, en la interpretación de los enunciados. A juicio de estos autores, la relevancia o pertinencia tiene una trascendencia mucho mayor que la que le daba Grice al considerarla una de las máximas (la de relación), porque es el principio que guía tanto las formulaciones de los hablantes como las interpretaciones de los oyentes. Se supone que quien habla, dependiendo de la situación interactiva en que se produce el enunciado, está tratando de ser lo más pertinente posible, para que quien escucha pueda interpretar ese enunciado con el mínimo coste de procesamiento. Esto significa que en el proceso de interpretación:

(...) se desencadena un mecanismo cognitivo de búsqueda de sentido a lo que escuchamos, se elabora una hipótesis que, si funciona, hace que avance la interacción y, si no funciona, se elabora otra, pero siempre intentando que el proceso de búsqueda sea el más rentable posible (Tusón, 1995: 47).

A la luz de la teoría de la relevancia, un enunciado no será pertinente si incluye información tan nueva que no se tienen datos para interpretarla o si incluye información que, pese a ser conocida, no aporta nada, dado el contexto en que se produce.

Por último, la *teoría sobre la cortesía lingüística* de Brown y Levinson (1987) toma como punto de partida las nociones de *imagen* y *territorio* de Goffman (1959, 1967, 1971) y constituye una sistematización del conjunto de estrategias corteses que se pueden manifestar en los enunciados:

Puesto que la interacción se concibe como algo potencialmente conflictivo, en donde la imagen se puede perder o degradar, los rituales de la interacción se encaminan a mantener o salvar la imagen propia y la de los demás a través de rituales de reparación o de compensación, si ha habido ofensa, o bien a través de rituales para evitar el conflicto, particularmente visibles en la relación interpersonal pública (Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 158).

La cortesía lingüística, estudiada en la pragmática, difiere en sus planteamientos de la cortesía como norma social. Estos son algunos aspectos propios del estudio de la cortesía lingüística:

- a) Se centra en el comportamiento verbal y la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía. No tiene en cuenta normas como “no empujar, no echar mano de los bienes ajenos, no tocar las pertenencias de los demás, no tener posturas descuidadas en público”, que controlan comportamientos extralingüísticos descorteses;
- b) se basa en el reconocimiento de que la función interpersonal del lenguaje está presente en la base de comportamiento comunicativo. En otras palabras: en la comunicación, tanta importancia tiene la circulación de información (transacción: actividad con fines informativos) como la relación interpersonal (interacción: actividad con fines relacionales);
- c) sirve para facilitar las relaciones sociales y para canalizar y compensar la agresividad, es decir, todas aquellas acciones que pueden constituir una ofensa virtual para los participantes;
- d) se concibe no como un conjunto de normas sino como un conjunto de *estrategias* que determinan la elección de unas determinadas formas lingüísticas para elaborar los enunciados de los que protagonizan una interacción;
- e) marca y refleja las relaciones existentes en la vida social en los ejes de poder/ solidaridad, de distancia/ proximidad, de afecto, de conocimiento mutuo, etc;
- f) es terreno de negociación en cualquier contexto (Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 161-162).

Brown y Levinson (1987) parten de que el ser social está constituido por dos entidades interdependientes: la *imagen positiva* y la *imagen negativa*. Calsamiglia y Tusón explican en qué consisten cada una de ellas:

La imagen positiva se refiere al valor y estima que una persona reclama para sí misma. La imagen negativa se refiere al territorio que se considera propio, así como a la libertad de acción que todo ser social quiere preservar. En la interacción son como mínimo cuatro imágenes las que se ponen en juego: las dos del Locutor y las dos del Interlocutor, de tal modo que una de las actividades de los participantes es controlar y manejar el mantenimiento de las imágenes propias y las del otro. Si es una actividad que merece atención es porque existe la posibilidad de que haya acciones que afecten negativamente en mayor o menor grado a la imagen (Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 163).

Existen, sin embargo, situaciones en las que la cortesía no resulta pertinente:

- Situaciones de familiaridad;
- situaciones de relación jerárquica establecida (de superiores a inferiores);
- situaciones de urgencia;
- situaciones en que hay voluntad clara de agresión (Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*)

Finalmente, no hay que olvidar que, como sucedía con las máximas que regulan los intercambios comunicativos, el comportamiento cortés depende también de cada cultura. La cortesía, a pesar de su estatuto de principio universal de la interacción humana, puede variar de un grupo a otro, de una situación a otra o de un individuo a otro individuo (Gumperz, en Brown y Levinson, 1987: xiii).

● *Funciones del lenguaje*

La lingüística funcional recoge las aportaciones de los lingüistas del Círculo de Praga, de Jakobson y de la concepción antropológica de Malinowsky y Firth para plantear una gramática que tiene como horizonte el texto y las situaciones en que este aparece. La descripción funcional de Halliday (1970; 1975; 1978) sobre el uso de la lengua es otra teoría lingüística sobre la comunicación que, en opinión de autores como Brumfit y Johnson (1979), complementa la teoría de Hymes sobre la competencia comunicativa.

La teoría de Halliday se interesa por las relaciones entre el habla y el contexto, relaciones que habían sido excluidas de la lingüística en un primer momento por los estructuralistas y, más tarde, por Chomsky. Halliday (1975) se interesa por el estudio de la lengua en su contexto social y por la forma en que las funciones de la lengua son realizadas en el habla. El autor identifica siete funciones básicas que realiza el lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua:

- *Instrumental*: usar la lengua para conseguir cosas;
- *reguladora*: usar la lengua para controlar la conducta de otros;
- *interactiva*: usar la lengua para crear una interacción con otros;
- *personal*: usar la lengua para expresar sentimientos y significados personales;
- *heurística*: usar la lengua para aprender y para descubrir;
- *imaginativa*: usar la lengua para crear el mundo de la imaginación;
- *representativa*: usar la lengua para comunicar información.

Halliday (1978) resume las funciones que los seres humanos deben dominar para ser capaces de expresar significados en una serie de tres componentes funcionales que denomina *macrofunciones*:

- *Interpersonal*: establecer, mantener y especificar relaciones entre miembros de sociedades;
- *ideacional*: transmitir información entre miembros de sociedades;
- *textual*: organizar el discurso en relación con la situación.

El análisis lingüístico funcional guarda estrecha relación con la teoría de los actos de habla, elaborada en el campo de la filosofía por Austin y Searle.

● *Plan textual subyacente*

Van Dijk (1977, 1978, 1980) es uno de los representantes más notables de la corriente de la *lingüística textual*, desarrollada inicialmente en Alemania, Holanda y diversos países de Europa oriental a partir de la década de los setenta. Mientras que la lingüística oracional considera el lenguaje como un sistema de signos, como un aparato formal, la lingüística textual considera el texto como:

- Una unidad *comunicativa* de un orden distinto al oracional;
- una unidad *semántico-pragmática* de sentido, y no sólo de significado;
- una unidad *intencional y de interacción*, y no un objeto autónomo (Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 219).

La reflexión sistemática sobre el texto ha tenido varias orientaciones. En los primeros planteamientos de la *gramática textual* de las décadas sesenta y setenta, se intentó extender el análisis gramatical (desde la perspectiva estructuralista y generativista) más allá de los límites oracionales:

Se había pensado en unidades superiores a la oración, que se podían estudiar a partir de los mismos parámetros aplicados a la descripción gramatical. Pero las dificultades de encarar el estudio de los textos con los supuestos y el tipo de reglas de la gramática llevó a un desplazamiento de este punto de vista. Por ello, el estudio del texto fue cambiando de perspectiva e incorporando paulatinamente planteamientos propios sobre el contenido y la estructura, con inclusión de principios y métodos de la pragmática, la retórica y la sociolingüística interaccional (Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 218).

De entre las corrientes que han estudiado el texto podemos resaltar, por un lado, la *lingüística funcional* y, por otro lado, la *lingüística textual*. La primera considera el texto como horizonte de la reflexión gramatical y la *función textual* como una de las funciones del lenguaje. Halliday y Hasan (1976) han contribuido a precisar algunos aspectos propiamente textuales, como los mecanismos de *cohesión*. La segunda ha puesto las bases para el conocimiento de los textos en lo que se refiere a sus principales tipos, propiedades, principios y estructuras. Como autores representativos de esta corriente podemos destacar, además de Van Dijk (1977, 1978, 1980), Beaugrande (1984, 1995) o Dressler (1978). En el ámbito francófono, destacamos sobre todo la obra de Adam (1990, 1992), para los diferentes tipos de texto y las secuencias textuales.

Siguiendo el pensamiento textual de Van Dijk, un texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. Este autor establece una diferencia entre *macroestructuras*, *microestructuras* y *superestructuras*. Lomas, Osoro y Tusón explican en qué consiste cada una de ellas:

Las macroestructuras son estructuras textuales globales de naturaleza semántica. La macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global de su significado. Mientras que la secuencia de oraciones debe cumplir la condición de coherencia lineal, el texto debe también cumplir la condición de coherencia global. Cada macroestructura debe cumplir las condiciones de conexión y coherencia semánticas en los niveles microestructurales para que un macronivel pueda ser, a su vez, micronivel en otro texto. Las macroestructuras tienen un decisivo papel cognitivo en la elaboración y en la comprensión del texto. Sin macroestructura, al oír una serie de enunciados nos sería imposible comprenderlos. La existencia de las macroestructuras es lo que nos permite *resumir* el contenido de un texto: producir otro de extensión menor que guarde relaciones macroestructurales con el original. Mientras que las macroestructuras semánticas explican el significado global de un texto, las *superestructuras* son estructuras textuales globales que caracterizan el *tipo* de texto: una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (macroestructura) de la narración. Si la macroestructura es el contenido del texto, la superestructura es su *forma*. Las superestructuras son necesarias para adecuar el contenido del texto al contexto comunicativo. Para Van Dijk, las superestructuras fundamentales son la narración y la argumentación. Lo que tienen en común las macroestructuras y las superestructuras es que no se definen en relación a oraciones o secuencias de oraciones aisladas de un texto, sino en relación al texto en su conjunto. Por ello se habla de estructuras globales, a diferencia de las estructuras locales o *microestructuras* del nivel oracional. Si decimos

de un texto que se trata de una narración, estamos caracterizando el texto globalmente, y no las oraciones que lo componen. Las superestructuras permiten concebir el texto como un *esquema* (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 44-45).

En definitiva, la lingüística textual se plantea, recuperando una cierta tradición filológica y retórica, el estudio de unidades comunicativas que trascienden los límites oracionales para explicar la *macroestructura* (o contenido temático) y la *superestructura* (el esquema organizativo) de los textos.

- *Teoría de la enunciación*

El estudio del fenómeno de la *subjetividad* propuesto por Benveniste (1966, 1970, 1974) tiene sus inicios en las obras de Voloshinov (1929), Bajtín (1934-1935/ 1959-1961), Bally (1932), Bühler (1934) y Jakobson (1960), y se proyecta principalmente en tres aspectos que estudiosos como Kerbrat-Orecchioni (1980) y Ducrot (1984) han ido perfilando: la inscripción de los interlocutores en el texto, la modalización y la polifonía.

La *teoría de la enunciación* recoge de Voloshinov y Bajtín su concepción *dialógica* del lenguaje. En la década de los treinta, Voloshinov, Bajtín y su círculo plantean el carácter fundamentalmente *dialógico* del lenguaje, concebido como un intercambio entre hablantes. Este espacio dialógico del lenguaje, presente tanto si el discurso (oral o escrito) toma la forma de monólogo como de diálogo, se concreta en la *enunciación*:

Esto sucede porque un enunciado se construye entre dos personas socialmente organizadas, y aunque un interlocutor real no exista, siempre se prefigura como una especie de representante del grupo social al que el hablante pertenece. *La palabra está orientada hacia un interlocutor (...)*. En realidad *la palabra representa un acto bilateral*. Se determina en la misma medida por aquel a *quien pertenece* y por aquel a *a quien está destinada*. En cuanto palabra, aparece precisamente como *producto de las interrelaciones del hablante y el oyente*. Toda palabra expresa a “una persona” en relación con “la otra”. En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, a fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor (Voloshinov, 1929: 121).

En su teoría de la enunciación, Benveniste formulará lo siguiente:

El acto individual por el que se usa la lengua introduce primero el locutor como parámetro en las condiciones necesarias para la enunciación. Antes de la enunciación, la lengua no es más que la posibilidad de la lengua. Después de la enunciación, la lengua se realiza en una instancia de discurso, que emana de un locutor, forma sonora que alcanza a un oyente y que suscita otra enunciación como retorno. En tanto que realización individual, la enunciación se puede definir, en relación a la lengua, como un proceso de *apropiación*. El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor por medio de indicios específicos, de un lado, y de procedimientos accesorios, de otro. Pero inmediatamente, desde el preciso momento en que se declara locutor y asume la lengua, implanta al *otro* ante sí mismo, sea cual sea el grado de presencia que atribuya a este otro. Toda enunciación es una alocución explícita o implícita: postula un interlocutor (...). La presencia del locutor en su enunciación hace que cada instancia de

discurso constituya un centro de referencia interno. Esta situación va a manifestarse a través de un juego de formas específicas cuya función es la de poner al locutor en relación constante y necesaria con su enunciación (Benveniste, 1970: 14, en Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 134-135).

Como podemos comprobar, la aproximación discursiva a los protagonistas de la enunciación supone tener en cuenta que todo enunciado tiene su origen en alguien y va dirigido a alguien. En la teoría gramatical, por el contrario, el estudio de los protagonistas de la enunciación no es pertinente dado que:

(...) se toma como objeto de análisis la oración -enunciado virtual modélico-, independiente de su contexto de producción e interpretación (...). La orientación de los estudios gramaticales hacia lo que es propia y exclusivamente materia de lengua ha dejado aparte a los hablantes, considerados elementos externos a ella. De esta manera, no se han proporcionado elementos ni activado hipótesis para elaborar una teoría de las personas del discurso (Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 133-135).

La teoría de la enunciación ha permitido definir la unidad discursiva básica de la que ya en la década de los treinta hablaba Bajtín, el *enunciado*, y entenderlo como producto del proceso de la *enunciación*, actuación lingüística en contexto. También ha permitido entender que en los enunciados aparecen marcas lingüísticas que coloca el *enunciador* para que sean interpretadas por el *enunciatario*. En este sentido, el estudio de la *modalización* (Bally, 1932; Barrenechea, 1979; Kerbrat-Orecchioni, 1980; Halliday, 1985a, 1985b; Cervoni, 1987) tiene particular interés porque pone de manifiesto la posibilidad que tiene el hablante de introducir sus propias perspectivas en el enunciado:

La modalidad como fenómeno discursivo se refiere a *cómo* se dicen las cosas; es decir, a la expresión verbal o no verbal de la visión del locutor respecto al contenido de sus enunciados; afecta a *lo dicho* -el contenido proposicional del enunciado- porque añade la perspectiva desde la cual el locutor considera lo que dice; por tanto se trata de la visión, del modo en que se ve aquello de que se trata. La modalidad es un concepto que se refiere a la *relación que se establece entre el Locutor y los enunciados que emite* (Calsamiglia y Tusón, *op.cit.*: 174).

Finalmente, debemos a Voloshinov (1929), Bajtín (1934-1935, 1959-1961) y su círculo el haber introducido la noción de *heteroglosia* para referirse a las distintas *voces* que pueden activarse en la enunciación:

Una de las cualidades más notables del enunciado lingüístico es lo que Bajtín llama *heteroglosia*: la multiplicidad de lenguajes y puntos de vista presentes en cada enunciado. Una lengua es un objeto viviente, concreto, socioideológico, dice Bajtín, y por lo tanto, para la conciencia individual está en la frontera entre uno mismo y el otro. La palabra en el lenguaje es parcialmente ajena. Se convierte en propia cuando el hablante la empapa con su propia intención, su propio acento: cuando se la apropia para adaptarla a lo que quiere expresar. Antes del momento de la apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutro e impersonal. El hablante, dice Bajtín, no va a buscar las palabras al diccionario antes de hablar: el hablante va a buscar las palabras a la boca de los demás, donde existían en otros contextos, en otras intenciones (Reyes, 1990: 132).

Ducrot (1984) desarrolla de modo particular la idea de la *polifonía* proporcionando elementos fundamentales para la comprensión de las posibilidades que brinda el desdoblamiento del sujeto, por un lado, y la evocación del discurso ajeno, por el otro.

● *La lengua en el discurso*

En *Teaching language as communication* (1978), Widdowson presenta sus ideas sobre la relación entre los sistemas lingüísticos y su dimensión comunicativa en el texto y en el discurso. El autor se centra en los actos comunicativos que constituyen la habilidad para usar la lengua con distintos propósitos. Widdowson afirma que usar una lengua no solamente implica adquirir una serie de estructuras y la capacidad de tomar decisiones adecuadas a la hora de realizar determinadas funciones lingüísticas, sino también la capacidad de producir enunciados que tengan sentido a lo largo de un discurso y de entender los producidos por otros. Widdowson se interesa, de hecho, por la comprensión de la lengua en uso (*language use*), frente a la comprensión de la lengua como sistema (*language usage*); es decir, la lengua como una realidad que no puede explicarse adecuadamente si no se tiene en cuenta el contexto en que los hablantes la utilizan. Para ello contrapone la perspectiva del analista (el lingüista teórico) y la del usuario (el hablante) de la lengua:

- El analista representa la lengua en términos de un sistema abstracto, donde no se admiten las nociones vagas, la imprecisión ni la ambigüedad;
- el usuario desarrolla un comportamiento comunicativo, que para ser efectivo en cuanto interacción comunicativa, *tiene que* ser vago, impreciso y ambiguo (Widdowson, 1984: 9, en Martín Peris, 1996: 55).

Widdowson pretende mostrar lo siguiente:

La descripción de la lengua realizada por el teórico experto en lingüística y la experiencia de la lengua que tiene el usuario se encuentran en perspectivas necesariamente muy distintas. El analista, por naturaleza, ha de ser exacto. La comunicación, sin embargo, no puede serlo. Para que un análisis sea válido ha de ser preciso; para que la comunicación sea efectiva ha de ser imprecisa (Martín Peris, *op.cit.*: 56).

Así, mientras que el analista establece reglas que representan un sistema de conocimiento ideal, el usuario se apoya en los recursos comunicativos (*meaning potential*, en términos de Halliday) de su lengua para dar sentido a los enunciados y dispone de una *capacidad de uso*, además de unos determinados conocimientos. Para Widdowson, la lengua es, en definitiva, un medio que conduce al significado. Si únicamente aprendemos reglas, códigos de conducta lingüísticos, difícilmente podremos funcionar como usuarios de la lengua.

● *Taxonomías de los niveles umbral*

La descripción de un nivel *threshold* (*umbral*, en español), publicada en 1975 bajo los auspicios del Consejo de Europa, respondía al interés por:

(...) disponer de un sistema de enseñanza que fuera válido para las diferentes lenguas europeas y que estuviera basado en el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación (Instituto Cervantes, 2006a: 17).

Más allá de la práctica habitual de diseñar los programas a partir del análisis del sistema de la lengua, el nuevo enfoque centraba su interés en las necesidades del alumno y en el uso que hacen los hablantes de la lengua como instrumento de comunicación. El *nivel umbral*, en sus adaptaciones a otras lenguas a lo largo de la década de los setenta y ochenta, tuvo desde un primer momento una gran acogida por parte de los editores, los responsables educativos y los profesores de lenguas.

La serie del *nivel umbral* se compone de tres libros, de Van Ek y Trim: *Threshold 1990* (que es una actualización de la versión original del año 1975), publicado en 1991; *Waystage 1990*, publicado en 1991; y *Vantage*, publicado en 2001. Para la descripción de un *nivel umbral* se tomó como referencia el documento del lingüista británico Wilkins (1972), quien proponía una definición funcional o comunicativa de la lengua. El autor, basándose en la teoría de los actos de habla, propone definir los contenidos de un currículo de enseñanza del inglés en términos nocional-funcionales.

En 1976, Wilkins revisó y amplió ese documento de 1972 en un libro que tituló *Notional Syllabuses*, el cual tuvo una gran influencia en el desarrollo de la enseñanza comunicativa de la lengua.

3. 1. 2. Conceptos generales sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua

En este apartado queremos complementar las reflexiones anteriores a propósito de la naturaleza de la lengua con una visión de su aprendizaje que sea coherente con los planteamientos que, desde la lingüística, reclaman mayor atención hacia la dimensión comunicativa de la lengua. Las aportaciones de la ciencia cognitiva son plenamente coherentes con los presupuestos anteriores, en el sentido de que dirigen su atención hacia los procesos de uso y aprendizaje de la lengua. Frente a la importancia que se otorgó a los contenidos de enseñanza durante el período conductista, los enfoques cognitivos centran su interés en el proceso mediante el cual se ponen en juego esos contenidos, por lo que se ha producido un desplazamiento del centro de atención desde la competencia lingüística hacia la competencia comunicativa y la adecuación sociocultural.

3. 1. 2. 1. Los enfoques conductistas y mentalistas

Las teorías de aprendizaje conductistas y neoconductistas de estímulo-respuesta tales como la de Skinner (1957), de gran influencia hasta los años sesenta, defienden que el aprendizaje de la lengua materna se produce gracias al refuerzo sucesivo de las emisiones “correctas” del niño por parte de los adultos y el rechazo de las expresiones “incorrectas”. De manera análoga, desde el paradigma conductista se insiste en que el aprendizaje de una lengua extranjera se logra a través de la formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo. Esta visión mecanicista del aprendizaje de la lengua está a la base del audiolingualismo, modelo metodológico dominante durante los años cincuenta y sesenta. El Método Audiolingual retoma las corrientes estructuralistas y conductistas ya presentes en sus antecesores, si bien incorpora algunos aspectos innovadores:

Los aspectos innovadores del audiolingualismo, que fue el modelo metodológico dominante en los años cincuenta y sesenta, aportaban, primero, una descripción más rigurosa de las estructuras gramaticales (...), producto del nuevo rigor inaugurado por Bloomfield; y, segundo, una teoría

de aprendizaje neo-behaviorista según la cual, a través de una práctica repetitiva de las estructuras de la lengua y del debido refuerzo mediante unas experiencias que resultasen positivas para el sujeto, acompañadas de la puesta en marcha de mecanismos inconscientes de analogía y generalización, se llegaba a un uso automático y correcto de la lengua que se pretendía aprender (Llobera, 1995a: 8).

En un intento por mejorar la enseñanza de la segunda lengua, a partir de los años cincuenta la investigación psicolingüística que revierte en el Método Audiolingual encamina sus esfuerzos hacia la predicción de los errores potenciales en la producción de la L2. *Análisis contrastivo* es el término con que se denomina a una serie de procedimientos que tienen por objetivo mejorar la enseñanza de la lengua extranjera a través de la identificación de las áreas de mayor dificultad de aprendizaje y, por tanto, susceptibles de una mayor frecuencia de error. El análisis contrastivo hunde sus raíces en los principios de la teoría conductista y en los modelos lingüísticos estructuralistas. La teoría conductista predice, por un lado, que los hábitos ya establecidos de la L1 pueden crear interferencias para el aprendizaje de la lengua extranjera. De este modo, cuando la L1 y la L2 posean formas diferentes para expresar una noción determinada se producirá un error de transferencia. Los modelos lingüísticos estructuralistas, por otro lado, intentan sistematizar el grado de diferencia entre las estructuras de la L1 (el inglés, en este caso) y las de la L2. Desde esta perspectiva, se asume que la diferencia entre estructuras está íntimamente relacionada con la dificultad de aprendizaje.

La aplicación de los resultados de estas investigaciones en manuales y currículos fue inmediata. Un ejemplo próximo lo constituyen los libros de texto y materiales para la enseñanza del inglés *Lado English Series* (Lado, 1970), basados en el Método Audiolingual. En el campo del español, un reflejo de estos manuales es perceptible en *Español en directo*, de Pérez y otros (1976). Las críticas al análisis contrastivo, sin embargo, no tardaron en salir a la luz. Ellis (1986), por ejemplo, pone de manifiesto que la gran mayoría de trabajos mostraba que tan sólo un 30 por 100 de los errores de producción se debía a la interferencia de la L1, por lo que el análisis contrastivo resultaba de poca utilidad para la organización de la enseñanza de la lengua meta. De igual modo, la tesis estructuralista de que la dificultad de aprendizaje está íntimamente ligada a la diferencia entre estructuras se convierte en insostenible.

Las críticas que a partir de los años sesenta recibe el audiolingualismo estructuralista como consecuencia de la irrupción de las ideas de Chomsky no deben hacernos olvidar la importancia que tuvieron para la enseñanza de lenguas manuales como los de Lado (1970) y Alexander (1967).

A finales de los años cincuenta, Chomsky inaugura el dominio de la gramática generativa sobre el estudio del lenguaje. El autor ataca conceptos centrales de la teoría conductista y expone la necesidad de explorar la lengua, como pone de manifiesto Llobera (1995a), desde un punto de vista humboltiano, es decir, la lengua como competencia más que como estructura:

Una conducta lingüística normal no puede ser descrita en términos de “control de estímulos”, “condicionamiento”, “generalización y analogía”, “estructuras”, “estructuras del hábito”, o “disposición a responder”, de manera que sea claro el significado de estos términos de los cuales tanto se ha abusado (Chomsky, 1966: 73, en Llobera, *op.cit.*: 9).

A juicio de Chomsky, la adquisición del lenguaje es, ante todo, la adquisición de unas reglas gramaticales (*competence*), las cuales hacen posibles las emisiones lingüísticas del uso (*performance*). La teoría de Chomsky explica la adquisición del lenguaje postulando una dotación biológica innata que hace posible el aprendizaje: la GU, o gramática universal. Niños y niñas, dotados de un mecanismo innato para la adquisición, el LAD (*Language Acquisition Device*), elaboran hipótesis sobre las formas lingüísticas que escuchan. Estas, a su vez, sometidas a una comparación con los principios gramaticales universales regidores del LAD, se internalizan en forma de estructuras sintácticas.

La teoría de Chomsky defiende una noción del lenguaje como un sistema gobernado por reglas y unos procesos de adquisición lingüística guiados por la internalización de dichas reglas. De ahí el rechazo generativista a unos métodos de enseñanza caracterizados por la imitación, la repetición sistemática, la memorización o la descontextualización de los enunciados, y la propuesta de una metodología centrada en las estructuras de la lengua y en el retorno al estudio de la gramática como principio rector de la actividad pedagógica. El propio Chomsky resume así las implicaciones didácticas de su teoría:

Ciertas tendencias y planteamientos en lingüística y psicología pueden tener un impacto potencial en la enseñanza del lenguaje. Creo que éstos pueden ser sintetizados de una manera práctica bajo cuatro epígrafes: el *aspecto creativo* del uso del lenguaje; la naturaleza abstracta de la representación lingüística; la universalidad de la estructura lingüística subyacente; el papel de organización intrínseca de los procesos cognitivos (Chomsky, 1974: 155-156, en Zanón, 1988: 49).

Este intento de demostrar la existencia de procesos universales en la adquisición y desarrollo de la competencia lingüística del hablante da lugar a las investigaciones sobre las primeras gramáticas infantiles y la aparición de las denominadas *gramáticas pivot*. El estudio de la evolución gramatical en el curso del desarrollo revela el carácter formal de las primeras producciones infantiles, así como el proceso de elaboración y contrastación de hipótesis precedido por la teoría chomskiana.

Siguiendo los pasos de Chomsky, algunos investigadores sobre adquisición de segundas lenguas comienzan a interesarse por la evolución de la gramática en el proceso de adquisición, en un intento por demostrar que la forma en que se adquiere la segunda lengua es similar a la forma en que niños y niñas adquieren su lengua materna. Selinker (1972) acuña el término *interlenguaje* para describir los diferentes sistemas formales que un aprendiente elabora en el curso del desarrollo lingüístico. En este marco, los errores de producción se explican como resultado del mecanismo de contrastación de hipótesis del aprendiz. Las aplicaciones de esta postura en la enseñanza de segundas lenguas se reflejan en las nuevas prácticas audiolinguales, las cuales se caracterizan, entre otras medidas, por la tolerancia con los errores de producción y la búsqueda de medios alternativos para su reparación.

Además de la contrastación de hipótesis, la defensa de un supuesto orden natural en la adquisición del lenguaje, precedido asimismo por la teoría chomskiana, ha repercutido de manera significativa en la enseñanza de las lenguas. En un intento de buscar apoyo empírico para las tesis de la gramática generativa, Roger Brown (1973) muestra en un estudio sobre el desarrollo lingüístico de sus tres hijos que los primeros catorce morfemas del inglés (flexiones verbales como la terminación “-ing”, o preposiciones

como “on” o “in”) se adquieren en un orden fijo. Estudios como los de Brown llevan a algunos investigadores sobre la adquisición de una segunda lengua a intentar identificar el orden “universal” de adquisición de las estructuras del inglés (Ellis, 1986). Si bien la evidencia en contra de la validez de estos estudios ha sido abundante, autores como Krashen (1985) continúan manteniendo la existencia de un orden natural de adquisición de la segunda lengua:

Adquirimos las reglas de la lengua en un orden predecible, tendiendo unas reglas a aparecer antes que otras. El orden no parece estar únicamente determinado por la sencillez formal y existe evidencia de que es independiente del orden en que estas reglas son enseñadas en el aula (Krashen, 1985: 1, en Zanón, *op.cit.*: 51).

La aplicación didáctica de estos supuestos se ha visto reflejada en el *enfoque natural* (Terrell, 1977), una de las alternativas americanas que suceden al audiolingualismo.

Hubo otros desarrollos del orden de adquisición tales como los llevados a cabo por Wode (1978) y Schumann (1979) sobre el aprendizaje del inglés por parte de hablantes de español y alemán, quienes descubrieron cuatro estadios en la adquisición de la negación. En los años ochenta, Pienemann, Johnston y Brindley (1988) propusieron estadios para la adquisición de las oraciones interrogativas en inglés. Autores como White (1988) describieron ocho pasos en la secuencia de aprendizaje del morfema de posesión por parte de alumnos franceses que aprendían inglés. Meisel (1987), por su parte, dio cuenta de la adquisición de los morfemas de pasado por parte de aprendices de inglés.

Si retrocedemos a los años setenta y nos fijamos en el desarrollo de las teorías más psicologistas, en las cuales se incorporan no sólo las aportaciones de Piaget, sino también de Vygotsky y Bruner, veremos cómo se amplía el foco para los estudios de adquisición de lenguas.

3. 1. 2. 2. Los enfoques cognitivos

En el campo de la psicología, y también en los de la pedagogía y didáctica, se han ido imponiendo de manera progresiva, pero ininterrumpida desde finales de la década de 1950, una serie de planteamientos que comparten una visión del psiquismo humano conocida genéricamente como *constructivismo*, los cuales se expanden de forma considerable a consecuencia de la sustitución paulatina del conductismo por los enfoques cognitivos y de la adopción generalizada de estos últimos a partir de finales de la década de los setenta. El constructivismo como explicación psicológica hunde sus raíces en la psicología y en la epistemología genética y en los trabajos de Piaget y sus colaboradores durante las décadas de 1940 y 1950.

La idea original del constructivismo se basa en que el conocimiento y el aprendizaje son, en buena medida, el resultado de una dinámica en que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo:

El objeto es conocido mediante su puesta en relación con los marcos interpretativos que le aplica el sujeto, de manera que en el conocimiento no cuentan sólo las características del objeto, sino también y muy especialmente los significados que tienen su origen en los marcos de interpretación utilizados por el sujeto. El conocimiento y el aprendizaje no son pues nunca

el resultado de una lectura directa de la experiencia, sino más bien el fruto de la actividad mental constructiva mediante la cual, y a través de la cual, las personas leemos e interpretamos la experiencia (Coll, 2002b: 157-158).

La concepción constructivista pone el acento sobre tres características del aprendizaje escolar:

1. En primer lugar, el principio de la actividad mental constructiva de los alumnos y alumnas como elemento mediador de la enseñanza y de su incidencia sobre el aprendizaje (...);
2. en segundo lugar, el hecho de que esta actividad mental constructiva se aplica a formas y saberes culturales -los contenidos escolares- que poseen un grado considerable de elaboración; es decir, a contenidos que profesores y alumnos encuentran ya en buena medida elaborados y definidos en el momento en que se aproximan a ellos. Para la concepción constructivista, ésta es una característica fundamental del proceso de construcción del conocimiento en la escuela. Por una parte, los alumnos sólo pueden aprender los contenidos escolares en la medida que despliegan ante ellos una actividad mental constructiva generadora de significados y de sentido. Por otra parte, el desencadenamiento de esta actividad mental constructiva no es suficiente para que la educación escolar alcance los objetivos que se propone: que el sentido y los significados que construyen los alumnos sean acordes y compatibles con lo que significan y representan los contenidos escolares como saberes culturales ya elaborados;
3. y en tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, el papel prominente del profesor en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos. En efecto, además de favorecer en sus alumnos la aparición y el despliegue de una actividad mental constructiva, el profesor tiene la misión y la responsabilidad de orientarla y guiarla en la dirección que marcan los saberes y formas culturales incluidos en el currículo como contenidos de aprendizaje. En otras palabras, la función del profesor consiste en asegurar un engarce adecuado entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares (Coll, *op.cit.*: 178-179).

En síntesis, los principios explicativos de la concepción constructivista nos presentan el aprendizaje como el resultado de un complejo de relaciones que se establecen entre tres elementos: los alumnos que aprenden; los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje; y el profesor que ayuda a los alumnos a construir significados y a atribuir sentido a lo que hacen y aprenden. En la actualidad, el recurso a los principios constructivistas con el fin de comprender y explicar mejor los procesos educativos, y sobre todo con la finalidad de fundamentar y justificar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas de carácter general o relativas a contenidos escolares específicos, se ha convertido en un procedimiento habitual entre los profesionales de la educación. A continuación presentamos los principales referentes teóricos de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje:

- *Nivel de desarrollo cognitivo*

Uno de los resultados más contundentes de las investigaciones de Piaget y sus colaboradores del Centro Internacional de Epistemología Genética (1950, 1956, 1969, 1975; Piaget e Inhelder, 1966) es que la capacidad de aprendizaje depende del desarrollo cognitivo del sujeto. El nivel de competencia intelectual de una persona en

un momento de su desarrollo depende de la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera en que estos se combinan entre sí. En ese sentido, y de manera general, sólo progresan los sujetos que se encuentran en un nivel operatorio próximo al de la adquisición de la noción que van a aprender.

Piaget concibe el desarrollo cognitivo como una sucesión de estadios y subestadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas se combinan entre sí formando estructuras. La psicología genética ha identificado tres estadios en el desarrollo cognitivo: un estadio sensoriomotor, que va desde el nacimiento hasta los 18/ 24 meses aproximadamente y que culmina con la construcción de la primera estructura intelectual; un estadio de inteligencia representativa o conceptual, que va desde los 2 años hasta los 10/ 11 años aproximadamente y que culmina con la construcción de las estructuras operatorias concretas; y un estadio de operaciones formales, que desemboca en la construcción de las estructuras intelectuales propias del razonamiento hipotético-deductivo hacia los 15/ 16 años. Cada estadio marca el advenimiento de una etapa de equilibrio, una etapa de organización de las acciones y operaciones del sujeto, descrita mediante una estructura lógico-matemática. El equilibrio propio de cada una de estas etapas, sin embargo, no se alcanza de golpe, sino que viene precedido por una etapa de preparación.

De las investigaciones de Inhelder, Sinclair y Bovet (1974) se desprende que la importancia de los errores, de los conflictos y de su resolución en el aprendizaje muestra la existencia de un proceso de equilibración, consistente en aportar una serie de compensaciones frente a desequilibrios momentáneos hasta lograr un nuevo equilibrio gracias a una coordinación e integración más completa entre esquemas. Sin la intervención de la equilibración es imposible explicar satisfactoriamente las adquisiciones nuevas y el desarrollo del pensamiento racional.

Los niveles del desarrollo identificados por la psicología genética, en la medida que definen niveles de competencia cognitiva que determinan lo que un sujeto puede comprender, son útiles como punto de referencia para seleccionar los contenidos de la enseñanza. De este modo:

(...) cualquier aprendizaje habrá de medirse en relación con las competencias cognitivas propias de cada estadio, ya que éstos indican, según Piaget, las posibilidades de aprender que tienen los sujetos, por lo que será necesario identificar su nivel cognitivo antes de iniciar las sesiones de aprendizaje (Coll y Martí, 2002: 70).

Así, es aconsejable analizar los contenidos del aprendizaje escolar con el fin de determinar las competencias cognitivas necesarias para poder asimilarlos correctamente.

- *Aprendizaje significativo y teoría de la asimilación*

La teoría del aprendizaje verbal significativo, creada por Ausubel (1963; Ausubel, Novak y Hanesian, 1968), ha sido la teoría de mayor repercusión en la práctica de la enseñanza. El interés de Ausubel se centra en analizar los diversos tipos de aprendizaje que se producen específicamente en el marco escolar desde su potencialidad para construir conocimientos con significado para los alumnos. Con este objetivo, Ausubel postula dos dimensiones de análisis: aprendizaje significativo versus aprendizaje

repetitivo y aprendizaje por descubrimiento versus aprendizaje por recepción. Martín y Solé describen estos cuatro tipos de aprendizaje:

Por *aprendizaje significativo* se entiende aquél en el que la nueva información se relaciona de manera sustantiva, es decir, no arbitraria, no al pie de la letra, con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía. En el extremo opuesto, el *aprendizaje repetitivo* se refiere a aquellas situaciones en las que simplemente se establecen asociaciones arbitrarias, literales y no sustantivas entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo contenido presentado (...). La medida en la que se haya producido una interrelación sustantiva entre lo nuevo y lo ya presente en la estructura cognitiva del alumno será la clave para explicar el nivel de significatividad alcanzado en el proceso de aprendizaje. Pero los aprendizajes, además de poder analizarse en función del grado de significado adquirido, pueden diferenciarse de acuerdo con otro eje vinculado a la forma en que se presentan los contenidos. En este caso, en los extremos de la dimensión se sitúan el *aprendizaje por descubrimiento* y el *aprendizaje por recepción*. El rasgo definitorio del *aprendizaje por descubrimiento* es que el contenido que ha de ser aprendido no se presenta al alumno, sino que tiene que ser descubierto por éste antes de poder ser asimilado a la estructura cognitiva. En el *aprendizaje por recepción*, en cambio, el contenido que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final, acabado, sin que se exija un descubrimiento previo a la comprensión (Martín y Solé, 2002: 91).

En la teoría de la asimilación se identifican tres condiciones imprescindibles para que el alumno pueda llevar a cabo aprendizajes significativos:

La primera se refiere a la necesidad de que el material nuevo que debe aprenderse sea potencialmente significativo desde el punto de vista lógico: que posea una estructura y organización internas, que no sea arbitrario. En segundo lugar, el alumno debe contar con unos conocimientos previos pertinentes que pueda relacionar de forma sustantiva con lo nuevo que tiene que aprender. Es decir, la información nueva debe ser relevante para otros conocimientos ya existentes, o lo que es lo mismo, el contenido de aprendizaje debe ser también potencialmente significativo desde el punto de vista psicológico. Por último, es necesario que el aprendiz quiera aprender de modo significativo. En palabras de Novak (1998), “que haya decidido de forma consciente y deliberada establecer una relación no trivial entre los nuevos conocimientos y los que ya posee” (Martín y Solé, *op.cit.*: 93).

La teoría de Ausubel sugiere que mientras que la primera de las condiciones señaladas se refiere al contenido o material de aprendizaje, las otras dos se vinculan exclusivamente al alumno. Siendo importantes las condiciones relativas al material que es objeto de aprendizaje, la posibilidad de atribuirle significado depende de la activación de conocimientos ya presentes en la estructura cognitiva del aprendiz. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno, que tiene que establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva. Esta actividad mental constructiva pone en marcha tanto procesos cognoscitivos como afectivos y emocionales.

La estructura cognoscitiva del alumno puede concebirse como un conjunto de esquemas de conocimiento (Anderson, 1977, 1983, 1985), cuya modificación representa el objetivo de la educación escolar. En este sentido, puede afirmarse que mediante la educación escolar se pretende contribuir a la revisión, modificación y

construcción de los esquemas de conocimiento de los alumnos. Tomando como base el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas de Piaget, podemos caracterizar la modificación de los esquemas de conocimiento en el contexto de la educación escolar como un proceso que incluye fases de equilibrio, desequilibrio y restablecimiento del equilibrio. Las fases de desequilibrio y de búsqueda de un nuevo equilibrio pueden provocar confusiones y errores; estos deben interpretarse, sin embargo, como momentos sumamente importantes del proceso de aprendizaje (Coll, 2002b). La clave del aprendizaje significativo se encuentra en la medida que se:

(...) produce una interacción entre los nuevos contenidos simbólicamente expresados y algún aspecto relevante de la estructura de conocimiento que ya posee el aprendiz, con algún concepto o proposición que ya le es significativo, que está clara y establemente definido en su estructura cognitiva y que resulta adecuado para interactuar con la nueva información (Martín y Solé, *op.cit.*).

Como puede apreciarse, la no arbitrariedad y la sustantividad de las relaciones, características básicas del aprendizaje significativo, dependen de la disponibilidad de ideas pertinentes en la estructura cognitiva de cada alumno en particular.

La teoría de Ausubel postula igualmente que la estructura cognitiva del sujeto responde a una organización jerárquica en la que los conceptos se conectan entre sí mediante relaciones de subordinación, de los más generales a los más específicos. La secuenciación de los contenidos en la enseñanza debe concretarse en una *jerarquía conceptual* que sigue un orden descendente: se empieza por los conceptos más generales, apoyados en ejemplos concretos que permitan ilustrarlos, y se finaliza con la presentación de los más detallados, pasando por los que poseen un nivel de generalidad intermedio. Ausubel señala que la exposición verbal correcta y bien organizada facilita el aprendizaje de contenidos amplios y complejos:

Para Ausubel, la exposición verbal correcta y bien organizada es la forma más eficiente de enseñar y facilitar el aprendizaje de contenidos amplios y complejos; de ahí que la planificación y la práctica de la enseñanza deban preocuparse por la presentación correcta de la información para que los alumnos puedan construir significados precisos y estables, que puedan ser retenidos como cuerpos organizados de conocimiento (Martín y Solé, *op.cit.*: 98).

Ya en la obra en la que dieron a conocer su teoría, Ausubel, Novak y Hanesian señalaban unas condiciones facilitadoras de la comprensión significativa:

1. [Si] las ideas centrales y unificadoras de una disciplina se aprenden antes de que se introduzcan los conceptos e informaciones periféricos;
2. si se observan las concepciones limitantes de la aptitud de desarrollo general;
3. si se hace hincapié en definiciones exactas, y se ponen de relieve las similitudes y las diferencias entre conceptos relacionados;
4. si se les pide a los alumnos que vuelvan a formular con sus propias palabras las proposiciones nuevas (Ausubel, Novak y Hanesian, *op.cit.*: 117, en Martín y Solé, *op.cit.*).

En definitiva, la mayor o menor significatividad del aprendizaje dependerá de las relaciones que se establecen entre el contenido, el aprendiz y la intervención del

profesor, insustituible para poner de relieve la lógica interna de la información que se pretende aprender.

- *Zona de Desarrollo Próximo*

El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* desarrollado por Vygotsky (1934; 1978) define una zona en la que se pone en marcha una estructura de apoyo creada por otras personas y por las herramientas culturales apropiadas para una situación que permite al individuo ir más allá de sus competencias actuales. Vygotsky la define de este modo:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1934).

Cubero y Luque (2002) señalan, sin embargo, que los agentes activos en la *Zona de Desarrollo Próximo* no sólo incluyen a personas, como niños y adultos con distinto grado de experiencia, sino también artefactos como libros, vídeos y soporte informático. Los autores detallan algunas de las características más importantes de esta *Zona de Desarrollo Próximo*:

En primer lugar, la ZDP [Zona de Desarrollo Próximo] no es una propiedad del individuo en sí, ni del dominio interpsicológico, sino de ambos: está determinada conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y las formas de instrucción implicadas en el desarrollo de la actividad (Wertsch, 1985). Son las actividades educativas -en el caso de la escuela, podemos decir los procesos de enseñanza y aprendizaje- las que, de acuerdo con esta determinación, crean la zona de desarrollo próximo. La ZDP, en segundo lugar, no es una zona estática sino dinámica, donde cada paso es una construcción interactiva específica de ese momento, que abre, a su vez, distintos cursos de evolución futuros. El adulto o el niño más competente realizan acciones encaminadas a que el participante menos competente pueda hacer de forma compartida lo que no es capaz de realizar solo. En estas acciones, las personas adultas controlan el centro de atención y mantienen los segmentos de la tarea en los que participan, siempre en un nivel de complejidad adecuado a las posibilidades de niños y niñas (Bruner, 1986). Estamos hablando de un proceso de “ajuste” al que Bruner se ha referido afirmando que el adulto “permanece siempre en el límite creciente de la competencia del niño” (1986: 86) (...). Trabajando dentro de esta tradición teórica, Wood, Bruner y Ross (1976) han formulado el concepto de *andamiaje* (...). Este concepto sugiere que el apoyo eficaz que el adulto proporciona al niño es aquél que se ajusta a sus competencias en cada momento y que va variando a medida que éste puede tener más responsabilidad en la actividad. Esta respuesta del adulto en función del niño tiene, entonces, la condición complementaria de ser un apoyo ajustado, pero de serlo de forma transitoria; la retirada de la ayuda y la cesión progresiva del control al niño, de forma contingente a su progreso en la tarea, aseguran el traspaso de responsabilidad que es en sí la meta de la actividad. El tercer y último aspecto que queremos destacar es que el rol activo de los aprendices juega un importante papel en el carácter dinámico de la ZDP. Las investigaciones de Newman, Griffin y Cole (1989), realizadas en el contexto educativo, han mostrado que las intervenciones de todos los participantes en una actividad, y no sólo las de los más expertos, es fundamental para el curso que toman esas actividades. Aunque la *definición de la tarea* predominante es la del profesor, es decir, que es el profesor o profesora quien, en la mayoría de los casos, guía los intercambios y da sentido o sitúa las intervenciones de los participantes, no obstante los alumnos pueden

apropiarse de la situación en sentidos no previstos por el profesor. Las comprensiones de niños y niñas, por tanto, desempeñan un papel importante en el sistema funcional. Todos los puntos de vista implicados en una ZDP son decisivos para su evolución (Cubero y Luque, *op.cit.*: 145-146).

Rogoff (1990) también ha destacado la interdependencia de las acciones de niños y adultos en el desarrollo de las actividades, acentuando el carácter activo de niños y niñas, que se esfuerzan en participar y compartir. La autora ha retomado y ampliado en sus investigaciones el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* integrándolo en la denominada *participación guiada*. Según Rogoff, el aprendizaje puede comprenderse como “*la ‘apropiación’ de los recursos de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas*” (1990, en Cubero y Luque, *op.cit.*: 147). Y añade lo siguiente:

El aprendizaje escolar es un fenómeno comunitario, en el que alumnos y alumnas aprenden gracias a su participación en las actividades que se desarrollan en comunidades de aprendices, actividades que están conectadas con las prácticas de esa comunidad y con su historia. En los procesos que tienen lugar mientras niños y adultos realizan conjuntamente esas actividades, los niños adquieren formas más maduras de participación en la sociedad gracias a la asistencia directa que reciben de los adultos o de otros niños (Rogoff, *op.cit.*, en Cubero y Luque, *op.cit.*).

Rogoff señala asimismo que en la participación guiada se dan dos procesos:

En primer lugar, los adultos y compañeros apoyan, estimulan y organizan las actividades de forma que los niños pueden realizar aquella parte que les es accesible (...). En segundo lugar, los adultos y los compañeros estructuran la participación de los niños de forma dinámica, ajustándose a las condiciones del momento. A medida que la responsabilidad y la autonomía de los aprendices va siendo progresivamente mayor, el control de la actividad se va traspasando desde el adulto al propio niño (Rogoff, *op.cit.*, en Cubero y Luque, *op.cit.*).

A lo largo de la discusión sobre la *Zona de Desarrollo Próximo* parece que la idea de *ajuste* se repite como una idea esencial para el diseño de la intervención:

Situados en una perspectiva constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, parece que todo el proceso de construcción del conocimiento en la escuela nos lleva a “*entender la influencia educativa en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno; y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción que lleva a cabo el alumno*” [Coll, 1990: 448] (Cubero y Luque, *op.cit.*: 148).

Como puede apreciarse, el proceso de construcción de conocimientos se entiende como un proceso de construcción conjunta que se realiza con la ayuda de otras personas. Cubero y Luque (2002) señalan que esta ayuda es posible gracias a la negociación de significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión. Conviene señalar, sin embargo, que la ayuda ha de ir ajustándose progresivamente en función de los avances o retrocesos que vaya experimentando el alumno en el proceso de construcción de significados. Esto significa, entre otras cosas, que para la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje:

(...) la metodología didáctica eficaz es aquella que se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica y que, de acuerdo con este principio, se

concreta en métodos distintos según los casos y las circunstancias (Coll, 2002b: 184).

Así pues, los métodos de enseñanza no son, en principio, y desde esta perspectiva:

(...) aceptables o rechazables en sí mismos y en términos absolutos, sino que deben ser valorados en función de su mayor o menor grado de ajuste a las necesidades del proceso de construcción que llevan a cabo los alumnos (Coll, *op.cit.*).

La adaptación de los métodos y formas de enseñanza está en la base de lo que se ha dado en llamar *enseñanza adaptativa*, es decir, una enseñanza que:

(...) manteniendo la referencia a unos objetivos y aprendizajes comunes, dispone de un amplio elenco de métodos y estrategias de instrucción que utiliza de manera flexible en función de las características individuales de los alumnos (Coll y Miras, 2002: 346).

El ideal de la individualización de la enseñanza ya aparece en el pensamiento educativo de los siglos XVIII y XIX y es una constante en todos los movimientos pedagógicos del siglo XX:

Desde siempre, los educadores se han sentido interpelados por las diferencias que existen entre los alumnos y por las relaciones entre esas diferencias y los procesos y resultados del aprendizaje. La individualización de la enseñanza, es decir, los esfuerzos por adaptar la enseñanza a las características individuales de los alumnos, ha sido la propuesta sugerida y ensayada por muchos educadores para hacer frente a este hecho (Coll y Miras, *op.cit.*: 332).

Snow y sus colaboradores (1996) han propuesto una taxonomía de los constructos útiles y relevantes para estudiar las diferencias individuales de los alumnos formada por tres categorías:

La que corresponde al ámbito de lo *cognitivo* -con dos grandes subcategorías, el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental, que incluyen a su vez constructos como aptitudes mentales generales y específicas, destrezas intelectuales, conocimientos específicos de dominio, estrategias, tácticas y creencias-; la que corresponde al ámbito de lo *afectivo* -con dos subcategorías, el temperamento y la emoción, que incluyen a su vez constructos como rasgos temperamentales, disposiciones de ánimo, factores de personalidad generales y especiales, valores y actitudes-; y la que corresponde al ámbito de lo *conativo* -con dos subcategorías, la motivación y la volición, que incluyen a su vez constructos como los mecanismos de control de la acción, la orientación al logro, la orientación hacia sí mismo y hacia otros, la orientación hacia la carrera, los estilos personales y los intereses (Snow, Corno y Jackson III, 1996: 247, en Coll y Miras, *op.cit.*: 338).

Ninguna característica individual es, sin embargo, por sí sola, determinante para el aprendizaje escolar:

Es el conjunto articulado de las características pertenecientes a los tres ámbitos -cognitivo, afectivo y conativo- que concurren en el alumno el que tiene una incidencia sobre la cantidad, la calidad y la orientación del aprendizaje que éste lleva a cabo en una situación o en un contexto educativo particular (Coll y Miras, *op.cit.*: 339).

Así, mientras que las características cognitivas tendrían una influencia decisiva sobre la calidad del aprendizaje, las afectivas tendrían un impacto mayor sobre la cantidad de aprendizajes realizados, por el hecho de estar relacionadas con el nivel de esfuerzo y la persistencia en la tarea por parte del alumno; por su parte, las características conativas incidirían fundamentalmente sobre la dirección del esfuerzo y el control del proceso de aprendizaje.

3. 1. 3. Características propias del español. Elementos socioculturales

Las características propias de la lengua que es objeto de estudio constituyen otro aspecto a tener en cuenta a propósito de los fundamentos teóricos que han de orientar el currículo. El español posee una serie de características que le son propias y que se manifiestan (Instituto Cervantes, 2006):

- En el sistema formal propio de la lengua y en los distintos subsistemas que lo componen: morfológico, sintáctico, léxico, fonético-fonológico, gráfico, que a su vez incluye las variantes geográficas y sociales más generales;
- en los elementos socioculturales, es decir, los usos y las formas de hablar y de actuar, que se superponen a las meras reglas formales; las referencias de tipo cultural que impregnan esos usos y formas; y los sistemas de valores que los condicionan.

El carácter que tomará esta investigación nos obliga a detenernos en la dimensión sociocultural del currículo. Dejaremos de lado, por tanto, los aspectos relacionados con el sistema formal propio del español, por considerarlos poco relevantes para los intereses de esta investigación.

Actualmente se considera la lengua como un sistema que el ser humano utiliza para regular sus intercambios sociales. En este sentido, aprender a comunicarse es un proceso de socialización. Todo estudiante, cuando se enfrenta al reto de comunicarse en una nueva lengua, entra en contacto con las convenciones que rigen la comunicación en un nuevo grupo social. El alumno se incorpora a un “mundo extraño”, regido por valores que en algunas ocasiones están muy alejados de los propios:

[El alumno] no sólo no sabe qué aspecto formal dar a sus emisiones, cómo formalizar lingüísticamente sus intenciones comunicativas, sino que, además, ignora qué expectativas tienen sus interlocutores, si debe o no participar en la comunicación en un contexto determinado, qué ritos comunicativos debe respetar y cómo son, en concreto, esos ritos (Miquel y Sans, 1992: 16).

De lo apuntado por Miquel y Sans podemos concluir que las pautas de cada cultura no son universales, por lo que reivindicar la competencia comunicativa implica lo siguiente:

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea *competente*, es decir, que no tenga sólo conocimientos *sobre*, sino que estos conocimientos le sirvan *para* actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable (Miquel y Sans, *op.cit.*).

En la práctica didáctica, sin embargo, se ha producido tradicionalmente una escisión entre lengua y cultura, y una determinada jerarquización entre una y otra realidad que convierte a la lengua en el “pariente pobre”:

De hecho basta mirar cómo se definen las clases de muchos centros de enseñanza para observar que hay unas horas de “gramática” y otras de “cultura”, perfectamente diferenciadas en la programación y sin que se produzca jamás ningún contacto entre ambas materias. Pero en la enseñanza de lenguas extranjeras no sólo existe esa tremenda escisión, sino que hay, además, una determinada jerarquización de las dos materias que convierte a la lengua en el “pariente pobre”, un instrumento despreciado por el que, parece, se tiene que pasar para llegar al objetivo real, legítimo, sacralizado: la cultura (Miquel y Sans, *op.cit.*: 15).

Según las autoras, muchos profesores de ELE tienen, todavía hoy, esta visión de la lengua y la cultura:

A nuestro entender, se habla desde una concepción de la lengua que la reduce, aún, a un simple conjunto de reglas morfosintácticas y léxicas y con una visión de la cultura referida exclusivamente a toda práctica “legitimada”, es decir, etiquetada socialmente como producto “cultural”: arte y literatura (muy especialmente literatura) y, dentro de este último campo, textos y figuras “sacralizadas” que, en muchas prácticas didácticas, conviven, además, con algún ejemplo de cultura “tradicional” del tipo: “A la mar fui a por naranjas, cosa que la mar no tiene” (Miquel y Sans, *op.cit.*).

Reivindicar la capacidad del alumno de actuar en situaciones de comunicación implica un nuevo enfoque de “lo cultural”. De hecho, los nativos de cualquier cultura poseen un conocimiento operativo que les permite participar adecuadamente en todas las posibles situaciones de comunicación. Es lo que Miquel y Sans llaman “cultura a secas”, y que abarca “*todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido*” (*op.cit.*: 17).

La enseñanza de segundas lenguas ha dado, tradicionalmente, poca importancia a este tipo de conocimiento por considerar que un estudiante de lengua extranjera posee, en su lengua materna, un conocimiento del mundo suficiente que le permite participar en cualquier intercambio comunicativo. Pero esto no es así:

On considère généralement qu'en langue maternelle, la culture anthropologique s'acquiert par d'autres voies que celles de la classe, l'école étant plus particulièrement chargée de l'initiation à la culture cultivée. Il en va autrement en langue étrangère et seconde, où les occasions d'acquisition hors de la classe sont moins fréquentes, voire absentes. La classe doit alors prendre en charge non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de culture anthropologique qu'on dits nécessaires à son appropriation correcte (Cuq y Gruca, 2002: 86).

[En la enseñanza de lenguas primeras, se considera generalmente que la “cultura a secas” debe adquirirse fuera de clase, puesto que la escuela se encarga del estudio de la Cultura (en mayúsculas). El caso de las lenguas segundas o extranjeras es diferente, porque los alumnos no tienen casi ninguna oportunidad de adquirir la “cultura a secas” fuera del aula. Así, en el aula de lengua extranjera no solamente habrá que estudiar la Cultura de la lengua objeto de estudio, sino también aquellos elementos de la “cultura a secas” que puedan resultar necesarios para aprender el idioma extranjero de manera eficaz].

Existen una serie de conocimientos empíricos fundamentales para llevar a cabo actividades lingüísticas en una lengua extranjera, los cuales probablemente no se encuentren en la experiencia previa del alumno y estén distorsionados por los estereotipos. Las características distintivas de una sociedad europea y su cultura pueden relacionarse con (Consejo de Europa, 2001: 100-101):

- *Vida diaria*: comida y bebida, horas de comida, modales en la mesa; días festivos; horas y prácticas de trabajo; actividades de ocio;
- *condiciones de vida*: niveles de vida; condiciones de la vivienda; medidas y acuerdos de asistencia social;
- *relaciones personales*: estructura social y las relaciones entre sus miembros; relaciones entre sexos; estructuras y relaciones familiares; relaciones entre generaciones; relaciones en situaciones de trabajo; relaciones con la autoridad, con la Administración, etc.; relaciones de raza y comunidad; relaciones entre grupos políticos y religiosos;
- *valores, creencias y actitudes* respecto a factores como: clase social; grupos profesionales; riqueza; culturas regionales; seguridad; instituciones; tradición y cambio social; historia; minorías; identidad nacional; países, estados y pueblos extranjeros; política; artes; religión; humor;
- *lenguaje corporal*: el conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno;
- *convenciones sociales*, por ejemplo, respecto a dar y recibir hospitalidad: puntualidad; regalos; vestidos; aperitivos, bebidas, comidas; convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones; duración de la estancia; despedida;
- *comportamiento ritual*: ceremonias y prácticas religiosas; nacimiento, matrimonio y muerte; comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas; celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

Y en lo que se refiere a España, los extranjeros necesitarán:

(...) una serie de propuestas didácticas que les permitan “entender” las cosas que suceden a su alrededor (que el luto se simboliza a través del negro, que el 6 de enero se celebra la fiesta de los Reyes Magos (...), que les permitan “actuar” adecuadamente (que, en las ciudades, se suele comer entre dos y tres, que, en España, los sellos se compran en los estancos, que los huevos se compran en docenas o en medias docenas...) y, por último, información para interactuar (que no se habla de los sueldos salvo en relaciones de mucha confianza, que cuando se recibe un elogio hay que reaccionar quitándole importancia,...) (Miquel y Sans, *op.cit.*: 17).

En definitiva, la mayoría de los esfuerzos didácticos deben concentrarse en el conocimiento de la “cultura a secas”, única posibilidad de que el alumno pueda captar muchos de los matices que cualquier miembro de la comunidad cultural es capaz de decodificar. Sólo a partir de este conocimiento el estudiante extranjero podrá leer un poema surrealista o una novela picaresca, esto es, acceder a la cultura como producto “cultural”.

3. 1. 4. Expectativas de la sociedad y de los alumnos con respecto al currículo

El modo en el que se enfoca la educación en los diferentes países es el resultado de tradiciones culturales específicas que pueden variar considerablemente en aspectos como el papel que se asigna a profesores y alumnos:

En algunas culturas se promueve la participación de los alumnos en la clase y el profesor considera el papel activo del alumno un factor esencial en el aprendizaje. En otras culturas, sin embargo, la enseñanza se basa en un enfoque radicalmente distinto, en el que el profesor es un modelo de autoridad que ha de ser imitado por los alumnos en una dinámica de clase en la que los alumnos reciben y asimilan conocimientos sin expresar sus propios puntos de vista y sin participar en interacciones con otros alumnos o con el profesor (García Santa-Cecilia, 1995: 122).

Por este motivo, el currículo, antes de emprender cualquier actuación, deberá tener presentes factores como el entorno social y cultural en el que se desarrollará el proyecto de enseñanza; las necesidades particulares y los estilos de aprendizaje de los diversos grupos de alumnos; o 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 no ser así:

(...) un currículo que parta de presupuestos pedagógicos próximos al primer caso que acabo de comentar puede conducir a situaciones de conflicto entre el profesor y los alumnos si se desarrolla en países en los que la enseñanza responde a un enfoque tradicional como el del segundo caso (García Santa-Cecilia, *op.cit.*).

Desde hace unos años, los debates educativos en países europeos como España, Francia, Inglaterra, Italia o Alemania tienen muchos puntos en común. En estos países, las finalidades educativas en discusión giran en torno a dos conceptos: adaptación versus transformación. En un mundo tan cambiante, se impone la necesidad de formar a profesionales más flexibles, capaces de integrar conocimientos amplios a situaciones móviles y nuevas. El profesional flexible es, de hecho, más competitivo que el especialista. Todo esto obliga a cuestionarse el papel de la escuela formal:

L'objectiu tradicional de l'ensenyament, orientat fonamentalment a l'adquisició de coneixements, es revela insuficient davant les demandes de la societat tecnològica actual, en la qual els coneixements adquirits anteriorment poden esdevenir obsolets en un termini relativament breu. Això crea la necessitat que les persones surtin de les institucions educatives equipades amb les habilitats que els hauran de permetre de continuar aprenent per si mateixes. En totes les professions i especialitats, l'etapa de l'aprenentatge, que per definició es considerava una etapa transitòria, evoluciona cap a un aprenentatge continuat al llarg de tota la vida de la persona (Martín Peris, 1999).

[El objetivo tradicional de la enseñanza, orientado fundamentalmente a la adquisición de conocimientos, se convierte en insuficiente ante las demandas de la sociedad tecnológica actual, en la que los conocimientos adquiridos anteriormente pueden convertirse en obsoletos en un periodo de tiempo relativamente breve. Esto genera la necesidad de que las personas salgan de las instituciones educativas equipadas con las habilidades que les habrán de

permitir continuar aprendiendo por sí mismas. En todas las profesiones y especialidades, la etapa del aprendizaje, que por definición se consideraba una etapa transitoria, evoluciona hacia un aprendizaje continuado a lo largo de toda la vida de la persona].

El desarrollo de una actitud más responsable del alumno con respecto a su aprendizaje requiere un cambio fundamental en las funciones que venían desempeñando tradicionalmente profesores y alumnos:

Entre los papeles y funciones atribuidos tradicionalmente a los profesores de lenguas en nuestra sociedad, podemos reconocer el de ser el modelo de actuación lingüística que los alumnos habrían de imitar, el de ser el responsable de mantener un cierto orden y disciplina dentro del aula, el de evaluador y juez sancionador de los logros alcanzados por cada uno de sus alumnos, etc. (...). El gran giro que se está produciendo apunta a la concepción del profesor como **el primer responsable de la creación, explotación y aprovechamiento de ocasiones de aprendizaje, así como de las condiciones óptimas para su desarrollo** (Martín Peris, 1998a: 88).

Pero para poder desarrollar esta función, el profesor deberá tener en cuenta lo siguiente:

El alumno, cuando inicia el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, no parte de cero. Ante todo, como usuario de su propia lengua, dispone ya de una experiencia personal sobre el uso de las convenciones que rigen la comunicación. Además, desde un principio, una serie de factores de carácter cognitivo -inteligencia, aptitud con respecto al aprendizaje, etc.- y afectivo -motivación, ansiedad, etc.- desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua. El alumno dispone, por otra parte, de una visión personal de lo que significa aprender una lengua extranjera, derivada de su propia experiencia educativa, y tiene una serie de intereses, expectativas y necesidades, más o menos conscientes, en relación con la nueva lengua que aprende (García Santa-Cecilia, *op.cit.*: 47).

Ello exige que el currículo deba:

(...) favorecer el que, mediante el diálogo entre profesores y alumnos, sea posible la adecuación de las intenciones generales a las necesidades y expectativas de quienes van a ser los usuarios de la nueva lengua (García Santa-Cecilia, *op.cit.*).

Las expectativas de los alumnos son, sin embargo, diferentes en cada caso y están sujetas a cambios en el curso del tiempo. Por este motivo, como señala García Santa Cecilia, el currículo deberá desarrollarse desde el presupuesto de la heterogeneidad y ser suficientemente flexible para permitir cambios y modificaciones; lo que exige un enfoque del currículo:

(...) que parta del respeto a las características individuales de los alumnos y que considere el análisis de las necesidades individuales como un paso previo a la hora de tomar cualquier decisión” (García Santa-Cecilia, *op.cit.*: 52).

En los próximos apartados consideraremos tres aspectos de suma importancia a la hora de acometer la planificación del currículo: las características de los alumnos, la preparación de los profesores y el papel de los materiales didácticos.

3. 1. 4. 1. Características de los alumnos

Más arriba hemos señalado que en el proceso de atribución de significados un alumno no parte de cero. Desde un principio una serie de factores de tipo intrapersonal, tanto cognitivos como afectivos, desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua:

- *Inteligencia y capacidad de aprendizaje*

El recurso a la *inteligencia* o la *capacidad de aprendizaje* que tiene un alumno es uno de los argumentos que se utilizan con más asiduidad para explicar su rendimiento escolar (Coll y Onrubia, 2002). En los últimos años, sin embargo, como ponen de manifiesto Gardner y MacIntyre (1992), la investigación ha dado prioridad a la aptitud del alumno frente al aprendizaje con respecto al factor de la inteligencia. La aptitud se relaciona con la cantidad de tiempo que necesita el alumno para desarrollar una nueva habilidad o para aprender un nuevo material. García Santa-Cecilia, tomando como base los trabajos de Gardner y MacIntyre, señala lo siguiente a propósito de la aptitud:

Este factor es importante a la hora de determinar en qué medida los alumnos con habilidades comunicativas previas son capaces de transferir el nuevo material lingüístico a estas habilidades. De este modo, las habilidades comunicativas ya existentes actúan como una especie de “esponja cognitiva”, que absorbe el nuevo material lingüístico. Las investigaciones que se han desarrollado en los últimos años con respecto a este factor coinciden en que la aptitud para la lengua comprende cuatro componentes: la habilidad de codificación fonética; la sensibilidad gramatical; las habilidades de memoria; la habilidad inductiva de aprendizaje de la lengua (García Santa-Cecilia, *op.cit.*: 48).

Sternberg (1996) ha propuesto un conjunto de principios básicos para trasladar a la práctica educativa su *teoría sobre la inteligencia exitosa*. Esta inteligencia es, de acuerdo con el autor:

(...) aquella que es realmente importante en la vida, la que se emplea para lograr objetivos importantes y la que muestran quienes han obtenido éxito en la vida, ya sea según sus patrones personales, ya según los de los demás (Sternberg, 1996, en Coll y Onrubia, *op.cit.*: 205).

La inteligencia exitosa apenas tiene que ver con la que miden los tests tradicionales e implica tres aspectos: un aspecto analítico, un aspecto creativo y un aspecto práctico. El primero se usa para resolver problemas, el segundo para decidir qué problemas resolver y el tercero para llevar a la práctica las soluciones. Exponemos a continuación, de forma esquemática, algunos de los principios que permiten trasladar la *teoría sobre la inteligencia exitosa* a la práctica educativa. Si bien algunos de estos principios pueden haber sido propuestos previamente por otros autores, su conjunción les otorga singularidad:

- El objetivo de la enseñanza es la creación de pericia a través de una base de conocimiento bien organizada y fácilmente accesible;
- la instrucción debe implicar la enseñanza del pensamiento analítico, creativo y práctico, además de la memorización; enseñar el pensamiento analítico supone ayudar a los alumnos a analizar, comparar y contrastar, evaluar y explicar; enseñar el pensamiento creativo supone ayudar a los

- alumnos a crear, diseñar, imaginar y conjeturar; enseñar el pensamiento práctico supone ayudar a los alumnos a utilizar, aplicar e implementar;
- la evaluación debe implicar también componentes analíticos, creativos y prácticos, además de memorísticos;
 - la enseñanza y la evaluación deben permitir a los alumnos identificar y capitalizar sus puntos fuertes, así como identificar, corregir y compensar sus puntos débiles;
 - la enseñanza y la evaluación deben poner en juego los diversos metacomponentes implicados en la resolución de problemas (identificar y definir el problema, plantear estrategias para su resolución, etc.);
 - la enseñanza y la evaluación deben poner en juego componentes de ejecución relacionados con la codificación de información, la inferencia, la aplicación, la comparación de alternativas y la respuesta;
 - la enseñanza y la evaluación deben poner en juego componentes de adquisición relacionados con la codificación, comparación y combinación selectiva de información;
 - la enseñanza y la evaluación deben tener en cuenta las diferencias individuales en cuanto a las modalidades preferidas de representación, entrada y salida de información (verbal, numérica, gráfica,...);
 - la enseñanza más adecuada es la que se sitúa en una zona de “distancia óptima” en cuanto a la novedad de la información, así como la que apunta a la automatización;
 - la enseñanza debe ayudar a los alumnos a adaptarse a sus entornos, seleccionarlos y moldearlos;
 - la enseñanza y la evaluación deben integrar, más que separar, los distintos aspectos de la inteligencia (Coll y Onrubia, *op.cit.*: 207-208).

En definitiva, a juicio de Sternberg, las personas con inteligencia exitosa se hacen cargo de sus puntos fuertes y débiles, y buscan la manera de explotar al máximo los primeros y corregir o reparar los segundos. Además, las personas con inteligencia exitosa no sólo tienen habilidades, sino que reflexionan sobre cuándo y cómo usar esas habilidades de manera efectiva. Para Sternberg, la inteligencia no es esencialmente una cuestión de cantidad, sino de equilibrio.

● *Estrategias de aprendizaje*

A la hora de acometer el desarrollo del currículo, las estrategias de aprendizaje juegan un papel de primera magnitud. Riley (1985) afirma que las estrategias de aprendizaje constituyen planes, potencialmente conscientes, para resolver aquello que un individuo reconoce como problema. Las estrategias reposan sobre la capacidad de representarse una tarea, prever sus dificultades y tomar decisiones, y su uso requiere que el alumno esté motivado para aprender:

Cuando un alumno o un aprendiz reconoce un problema o dificultad de aprendizaje y planifica o selecciona unas acciones o procedimientos específicos para afrontar ese problema, podemos decir que está haciendo un uso estratégico de sus conocimientos (Pozo y otros, 2002: 213).

Sin embargo, Pozo y otros afirman que, desgraciadamente, con mucha frecuencia los alumnos suelen seguir ciertas rutinas de aprendizaje, ciertos hábitos, bien porque las situaciones de enseñanza a las que se enfrentan son, en sí mismas, rutinarias, bien porque ellos no las perciben como un problema que merezca un tratamiento estratégico. Los autores presentan algunas de las dimensiones que identifican y/o favorecen un uso estratégico del conocimiento (para más detalles, véanse Pozo y Postigo, 2000):

1. Las *metas* del aprendizaje: cuando la meta supone un aprendizaje superficial, es decir, conduce a un aprendizaje reproductivo, no se requiere un acercamiento estratégico; (...) en cambio, cuando la meta es más profunda, está más dirigida a la comprensión de nuevos significados o a la reconstrucción de conocimientos previos, el aprendizaje -y con él la enseñanza- suele convertirse en un problema y requerir del alumno -y del profesor- una mayor reflexión estratégica;
2. el grado de *control y regulación*, la conciencia que precisa la tarea de aprendizaje: el uso estratégico requiere un control explícito por parte del sujeto o aprendiz (...). Como ya es conocido, la instrucción estratégica debe basarse en una transferencia progresiva de ese control del profesor al alumno, por lo que difícilmente el alumno será estratégico en su aprendizaje si antes no lo ha sido el profesor en su enseñanza (Monereo, 1994; Monereo y Castelló, 1997);
3. el nivel de *incertidumbre* de la tarea de aprendizaje, que está relacionado con su novedad y carácter más o menos abierto: en general, cuanto más novedosas o menos rutinarias sean las *condiciones* de una tarea de aprendizaje mayor será el acercamiento estratégico que requerirán. Es el cambio de esas condiciones el que hace necesario adoptar un enfoque estratégico; si las condiciones son conocidas, si se trata de un *simple* ejercicio, pueden aplicarse las rutinas habituales; si algunas condiciones varían (en el contexto, los recursos disponibles, los escenarios de uso, o las metas), la situación se convertirá en un *problema* y requerirá adoptar decisiones estratégicas para afrontarla. Además, cuanto más abierta se presente una tarea de aprendizaje, mayor será el grado de incertidumbre sobre su resolución y más decisiones deberá tomar el alumno para abordarla, por lo que su demanda estratégica será también mayor. En cambio, las tareas cerradas que no ofrecen opcionalidad de respuestas ni alternativas en la forma de resolverlas requieren simplemente la puesta en marcha de rutinas y/ o de procedimientos ya automatizados (...);
4. la *complejidad* de la secuencia de acciones: cuanto más complejo sea un procedimiento, más probable será que requiera un control estratégico. (...) en contextos escolares el aumento de la complejidad, debido al número de pasos implicados para su ejecución o a que se exija o requiera el dominio previo de otros procedimientos, hará más necesaria la planificación, supervisión y evaluación deliberadas (Pozo y otros, *op.cit.*: 231-233)

Como podemos comprobar, el uso de estrategias de aprendizaje:

(...) está ligado a contextos y situaciones de aprendizaje constructivo que no requieren del alumno repetir conocimientos preestablecidos, sino generar nuevos conocimientos en situaciones más abiertas y complejas (Pozo y otros, *op.cit.*: 233).

El uso estratégico del conocimiento es un componente imprescindible en cualquier escenario de aprendizaje constructivo, por lo que la enseñanza de esas estrategias debe ser uno de los ejes desde los que se vertebré el currículo de cualquier materia.

En los últimos años, las estrategias de aprendizaje han ido cobrando mayor importancia tanto en la investigación psicológica como en la práctica educativa, como consecuencia, principalmente, de las demandas de la sociedad tecnológica actual, que han venido a convertir el *aprender a aprender* en una de las metas fundamentales de cualquier proyecto educativo. En la nueva sociedad del aprendizaje y el conocimiento, la enseñanza tradicional, orientada fundamentalmente a la adquisición de conocimientos, está perdiendo fuerza. Es probable que esos conocimientos adquiridos

se conviertan en obsoletos al cabo del tiempo, por lo que la escuela no debe priorizar la simple transmisión de información, la memorización o la repetición de contenidos, sino las habilidades que permitirán a los alumnos continuar aprendiendo por sí mismos (De Puig, 1994). Los estudios llevados a cabo en el campo de la psicología cognitiva han desembocado en un modelo teórico de procesamiento de la información que distingue tres tipos de estrategias de aprendizaje:

■ *Estrategias metacognitivas*

Las estrategias metacognitivas implican la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la planificación y monitorización de las actividades y la evaluación del proceso (O'Malley y Chamot, 1990):

- *Planificación*: realizar un examen previo del principio organizador de una tarea de aprendizaje (*anticipo de organización*); proponer estrategias para llevar a cabo la tarea; elaborar un plan sobre los componentes, la secuencia, las ideas principales o las funciones lingüísticas que deberán usarse para llevar a cabo la tarea (*planificación organizativa*);
- *atención dirigida*: decidir de antemano que se prestará atención general a la tarea de aprendizaje y que se pasarán por alto los distractores no pertinentes; mantener despierta la atención durante la ejecución de la tarea;
- *atención selectiva*: decidir de antemano que se prestará atención a determinados aspectos del caudal lingüístico o a determinados detalles de la situación que pueden servir de ayuda para llevar a cabo la tarea; prestar atención a determinados aspectos del caudal lingüístico durante la ejecución de la tarea;
- *autodirección*: descubrir las condiciones que ayudarán a realizar con éxito las tareas lingüísticas y crear esas condiciones; controlar la propia actuación lingüística con el fin de utilizar al máximo los elementos ya conocidos;
- *automonitorización*: comprobar, verificar o corregir la propia comprensión o actuación durante el desarrollo de la tarea. Se han codificado las siguientes formas de automonitorización:
 - Monitorización de la comprensión;
 - monitorización de la producción;
 - monitorización auditiva y/o visual: recurrir a “cómo le suena a uno algo” y/o “cómo lo ve” con el fin de tomar decisiones;
 - monitorización de estilo: basada en el registro estilístico interno;
 - monitorización de estrategia: hacer un seguimiento del uso de una estrategia para ver si funciona bien;
 - doble comprobación: hacer un seguimiento de la ejecución de acciones decididas previamente o de la aplicación de posibilidades tomadas en consideración;
- *identificar el problema*: identificar de forma explícita el punto central que hay que resolver en una tarea, o un aspecto de la tarea que obstaculiza su resolución efectiva;
- *autoevaluación*: cotejar los resultados de la propia actuación lingüística con unos criterios internos en cuanto a integridad y corrección; comprobar el alcance del propio repertorio lingüístico, el uso de estrategias o la

capacidad de llevar a cabo la tarea propuesta. Se han codificado las siguientes formas de autoevaluación:

- Evaluación de la producción: verificar el trabajo realizado cuando la tarea está terminada;
- evaluación de la actuación: juzgar el modo como uno ha ejecutado la tarea en líneas generales;
- evaluación de la capacidad: juzgar la propia capacidad para ejecutar la tarea;
- evaluación de las estrategias: juzgar el propio uso de estrategias al final de la tarea;
- evaluación del repertorio lingüístico: juzgar cuántas palabras, frases, oraciones o conceptos de la L2 sabe uno.

■ *Estrategias cognitivas*

Las estrategias cognitivas implican la interacción con el contenido del aprendizaje, su manipulación física o mental, y la aplicación de determinadas técnicas a la tarea de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990):

- *Repeticiones*: repetir un fragmento (una palabra o una frase) en el desarrollo de una tarea;
- *consultas*: recurrir a las fuentes de información disponibles acerca de la lengua meta, tales como diccionarios, libros de textos, etc., así como los trabajos realizados por uno mismo anteriormente;
- *agrupaciones*: ordenar, clasificar o etiquetar el material usado en una tarea basándose en rasgos comunes; recordar información basada en agrupaciones realizadas con anterioridad;
- *anotaciones*: apuntar palabras y conceptos clave en forma verbal, gráfica o numérica abreviada, con el fin de utilizarlos como apoyo en la ejecución de la tarea;
- *deducción/ inducción*: aplicar de forma consciente reglas que se han aprendido o que uno mismo ha generado, con el fin de producir o entender la lengua meta;
- *sustituciones*: seleccionar enfoques alternativos, planes que uno vuelve a tomar en consideración, así como palabras o frases diferentes para realizar una tarea;
- *elaboración*: poner en relación información nueva con conocimientos previos; poner en relación entre sí diferentes partes de la nueva información; hacer asociaciones significativas personales con la información presentada. Se han codificado las siguientes formas de elaboración:
 - Elaboración personal: hacer juicios sobre el material presentado, o reaccionar personalmente ante el mismo;
 - elaboración del mundo externo: servirse del conocimiento obtenido en la experiencia que se tiene del mundo;
 - elaboración académica: servirse del conocimiento obtenido en situaciones académicas;
 - elaboración interna: poner en relación unas partes de la tarea con otras;

- elaboración de preguntas: servirse de una combinación de preguntas y de conocimientos del mundo para obtener una lluvia de ideas con soluciones lógicas para la tarea;
- elaboración de autoevaluación: juzgarse a sí mismo en relación con el contenido del aprendizaje;
- elaboración creativa: imaginarse un guión de una historia, o adoptar una perspectiva ingeniosa;
- fantasía: servirse de imágenes mentales o reales para representarse la información; se codifica como una categoría separada, pero se considera una forma de elaboración;
- *recapitulaciones*: hacerse un resumen mental o escrito de la lengua y la información presentada en la tarea;
- *traducciones*: poner ideas de una lengua en otra de forma relativamente literal;
- *transferencias*: servirse de conocimiento lingüístico adquirido con anterioridad para facilitar la realización de la tarea;
- *inferencias*: servirse de la información disponible para conjeturar el significado o el uso de unidades lingüísticas desconocidas y asociadas a la tarea, para predecir los resultados o para completar la información que falta.

■ *Estrategias afectivas y sociales*

Por último, las estrategias afectivas y sociales implican interacción con otras personas para ayudarse en el aprendizaje, o el control de las emociones para prestar apoyo a la realización de la tarea (O'Malley y Chamot, 1990):

- *Preguntas de clarificación*: pedir explicaciones, verificaciones, reformulaciones o ejemplos acerca del contenido del aprendizaje; pedir clarificaciones o verificaciones sobre la tarea; hacerse preguntas a sí mismo;
- *cooperación*: colaborar con los compañeros en la resolución de problemas, en la recopilación de información, en la comprobación de la tarea, en la ejemplificación de una actividad lingüística, y obtener retroalimentación sobre una actuación oral o escrita;
- *monólogo*: reducir el nivel de ansiedad sirviéndose de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse capaz de realizar la tarea;
- *autorrefuerzo*: proporcionarse a sí mismo motivación personal, otorgándose algún tipo de gratificación cuando se ha finalizado satisfactoriamente una actividad de aprendizaje de lengua.

En el campo de la adquisición de segundas lenguas, la investigación sobre estrategias de aprendizaje ha estado motivada básicamente por un interés en identificar, describir y clasificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los aprendientes de lenguas extranjeras. Selinker (1972) fue el primero en acuñar el término *estrategias* para referirse, en su teoría, a los procesos inconscientes responsables del desarrollo de la interlengua de los aprendientes. Posteriormente, investigadores como Rubin (1975) o Stern (1975) prestaron atención a esas técnicas o estrategias y casi al mismo tiempo acuñaron la expresión “el buen aprendiente de lenguas” para referirse a aquellas personas que mejor fruto extraen de sus esfuerzos por aprender. Se quiso averiguar qué les convertía en “buenos” aprendientes, esto es, qué estrategias aplicaban de un modo

espontáneo a su estudio de la lengua. Asimismo, algunos estudiosos se preguntaron si los aprendientes “no tan buenos” podían aprender a utilizar estrategias que les ayudaran a mejorar sus destrezas lingüísticas y, de ser así, qué estrategias habría que enseñar, y qué enfoque metodológico adoptar.

Autores como Derry y Murphy (1986) o Jones y otros (1987) han señalado, siguiendo la tradición conductista de que un conjunto de “recetas de aprendizaje” puede servir *urbi et orbe* para afrontar cualquier situación (Pozo y otros, 2002), que la enseñanza de estrategias de aprendizaje debería realizarse al margen de los contenidos y contextos de aprendizaje. Estos autores consideran las estrategias de aprendizaje como un conjunto de habilidades y procedimientos de tipo general, visión compartida tanto por el conductismo como por la psicología evolutiva de corte piagetiano y por la moderna psicología cognitiva, vinculada al procesamiento de la información (Monereo y otros, 2002). Por el contrario, autores como Campione y Armbruster (1985), Wenden (1987) o Chamot y O’Malley (1987) afirman que el uso de las estrategias de aprendizaje debe ser siempre un uso *situado* en un contexto dado, y que hacerlo separadamente de este conlleva serios problemas, puesto que los estudiantes no ven una aplicabilidad inmediata a lo que están haciendo. Esta visión *situada* del conocimiento estratégico es compartida por corrientes más recientes y próximas a la psicología de la educación y de la instrucción, que tienen como denominador común su sensibilidad por la influencia de lo social-contextual sobre la estructura cognitiva del aprendiz (Monereo y otros, 2002).

Pensar en los métodos para enseñar estrategias de aprendizaje supone, sobre todo, como ponen de manifiesto Monereo y otros (2002), seleccionar y analizar las formas de enseñanza que tienen como finalidad principal que el alumno llegue a ser autónomo en su aprendizaje. Los autores señalan que, desde una perspectiva constructiva, “*no existe una metodología ideal, ni tan siquiera un ‘buen método de enseñanza’*” (*op.cit.*: 246); existen, eso sí, modalidades didácticas que *a priori* se ajustan a los principios que acabamos de describir. Por ejemplo, es fundamental mostrar a los alumnos las decisiones más relevantes que hay que tomar para resolver una tarea de aprendizaje:

Se destaca la necesidad de mostrar al alumno el conocimiento declarativo sobre la estrategia (qué aspectos hay que tener en cuenta, qué conocimientos son necesarios), el conocimiento procedimental (cómo hay que proceder, qué procedimientos son los más adecuados en cada situación) y especialmente el conocimiento condicional o estratégico (qué variables o condiciones de la situación resultan de interés fundamental para ajustar nuestra actuación) (Monereo y otros, *op.cit.*: 248).

Factores individuales como la motivación, la aptitud, el sexo, las experiencias previas de aprendizaje, los conocimientos culturales o los estilos preferidos de aprendizaje pueden desempeñar un papel relevante en el hecho de que un alumno se muestre más o menos receptivo a la enseñanza de estrategias. En lo referente a la motivación, Paris (1988) señala que la enseñanza de estrategias de aprendizaje debe integrar un componente motivacional. Según el autor, existen cuatro técnicas que permiten llevar a cabo esa integración:

- El profesor explica al alumno cómo usar esas estrategias y con qué finalidad;
- el profesor intenta persuadir al alumno explicándole los beneficios que tiene el uso de estrategias de aprendizaje;

- el profesor ofrece al alumno un apoyo temporal en el momento en que este último empieza a usar nuevas estrategias;
- aprendizaje cooperativo, es decir, grupos heterogéneos trabajan juntos para solucionar un problema o completar una tarea.

Para Carroll (1981) y O'Malley y Chamot (1990), la aptitud no es un rasgo innato en el individuo, sino una habilidad estratégica que puede aprenderse. Los estudiantes que la poseen podrían haber descubierto estrategias eficaces para el aprendizaje de una lengua extranjera. En cuanto al uso que hacen hombres y mujeres de las estrategias de aprendizaje, disponemos de cuatro estudios que fueron revisados por Oxford, Nyikos y Ehrman (1988). En ellos se pudo apreciar que las estrategias utilizadas por mujeres resultaban más eficaces a la hora de aprender una lengua extranjera. En lo referente a las experiencias previas de aprendizaje, parece comprensible que los estudiantes que asistieron a clases en las que se fomentaba la memorización de los contenidos curriculares hayan desarrollado estrategias memorísticas eficaces, en detrimento de estrategias de resolución de problemas o de comprensión.

Para Kolb (1984), el estilo de aprendizaje es la manera en la que un individuo prefiere aprender. Los estilos de aprendizaje se caracterizan según la utilización más o menos frecuente de un cierto conjunto de estrategias relacionadas con los distintos aspectos del aprendizaje. Ahora bien, no debería adjudicarse un estilo de aprendizaje a un estudiante determinado, sino que un mismo estudiante puede aplicar, si se ve enfrentado a tareas o experiencias distintas, distintas estrategias, pertenecientes teóricamente a distintos estilos de aprendizaje. Aunque los estilos suelen estar relacionados con peculiaridades idiosincrásicas (visual, auditivo, tímido, extrovertido, perfeccionista, etc.), autores como Kohonen (1987) han señalado que los métodos de enseñanza influyen sobre el tipo de estrategias aplicadas por los aprendientes e inciden, por tanto, en los estilos de aprender lenguas: dependiente/ independiente; analítico/ globalizador; tolerante/ intolerante, etc.

Los estilos de aprendizaje tienen, por un lado, una base biológica, que afecta a las muy diversas capacidades de la persona que desempeñan un papel en el aprendizaje: desde la percepción, con mayor intensidad, de los elementos visuales o auditivos, pasando por el almacenamiento de datos en la memoria y sus mecanismos de recuperación, hasta los sistemas de procesamiento de la información y de resolución de tareas. Por otro lado, están condicionados por la cultura a la que pertenece el individuo, con componentes también muy variados: sociedades con mayor predominio de las formas de transmisión orales o escritas, tradiciones didácticas diversas, papel social y estatus del profesorado, mecanismos de transmisión de conocimientos, etc.

Oxford y Anderson (1995) distinguen en un estilo de aprendizaje seis aspectos interrelacionados:

- *Cognitivo*: las formas de funcionamiento más frecuentes que adopta la actividad mental de un individuo; se le conoce también como “estilo cognitivo”;
- *organizativo*: el modo en que una persona ordena y dirige su proceso discente;
- *afectivo*: conjunto de actitudes, creencias y valores, que determinan cuáles son los centros de atención de un aprendiente;

- *social*: grado de inclinación hacia la cooperación con otros discentes;
- *fisiológico*: orientación general de la percepción y sensibilidad;
- *conductual*: comportamiento tendente a elegir las situaciones más afines a las propias preferencias de aprendizaje.

Estos seis aspectos se combinan entre sí para dar lugar a un total de veinte dimensiones. Oxford y Anderson (1995) seleccionan las ocho más relevantes para el aprendizaje de una lengua extranjera:

- Estilo global o analítico (aspecto *cognitivo*);
- estilo dependiente o independiente de campo (aspecto *cognitivo*);
- estilo sensitivo o racional (aspectos *afectivo* y *cognitivo*);
- estilo impulsivo o reflexivo (*afectivo* y *cognitivo*);
- estilo intuitivo-aleatorio o secuencial-concreto (*cognitivo* y *organizativo*);
- estilo crítico u observador (aspectos *cognitivo* y *organizativo*);
- estilo extrovertido o introvertido (aspectos *social* y *afectivo*);
- estilo visual o auditivo o cinestésico (aspecto *fisiológico*).

Autores como McCarthy (1987) consideran necesario que un profesor incluya en sus clases actividades que puedan adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje de los aprendientes. Probablemente los estudiantes necesiten practicar aquellas estrategias que no estén directamente relacionadas con sus estilos de aprendizaje, pero que aún así puedan ayudarles a realizar las tareas de aprendizaje de lenguas de un modo más eficaz.

● *Motivación*

La motivación ha jugado un papel muy importante en las previsiones de docencia que han llevado a cabo los diferentes grupos de profesores. Entre ellos siempre ha habido una preocupación por disminuir la aridez del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tanto, en todo diseño de currículo la motivación siempre aparece de una manera u otra. Corder afirmaba que la motivación es el factor más importante para el aprendizaje de segundas lenguas. Por su parte, Krashen (1985) reflejaba esta opinión en su conocido modelo de adquisición, según el cual el input comprensible se convertía en conocimiento adquirido siempre que este superase el filtro afectivo. Con el fin de ayudar a los profesores a generar y mantener la motivación de los alumnos, Dörnyei proponía, en 2001, técnicas y métodos específicos e innovadores.

La investigación sobre motivación ha puesto de manifiesto que los alumnos afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores (Alonso Tapia, 1997):

- El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia;
- las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran;

- el coste, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que, aun considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes, les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos.

Esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Alonso y Montero señalan que se busca “*aprender algo útil*” (2002: 262), y añaden que:

(...) si no se percibe la utilidad de lo que se ha de aprender, el interés y el esfuerzo tienden a disminuir en la medida que el alumno se pregunta para qué le sirve saber lo que se pretende que aprenda (Alonso y Montero, *op.cit.*).

Por el contrario:

(...) en la medida que se perciban las múltiples utilidades -a corto y a largo plazo- que puede tener aprender algo, aumenta la probabilidad de que el interés y el esfuerzo se acrecienten (Alonso Tapia y López Luengo, 1999, en Alonso y Montero, *op.cit.*).

Como puede apreciarse, la atención de los alumnos al proceso de realización de una tarea viene determinada, sobre todo, por la percepción de su relevancia. Y es que si la tarea resulta aburrida o no se percibe para qué puede servir, los alumnos “*buscan automáticamente formas de quitársela de encima*” (Alonso y Montero, *op.cit.*: 267).

Juntamente con la relevancia, la motivación al realizar una tarea está estrechamente ligada a la dificultad de esa tarea. Kuhl (1987) pone de manifiesto que, cuando las personas nos encontramos con una dificultad, no abandonamos automáticamente la tarea, sino que inicialmente solemos intentar resolver el problema. Ahora bien, si la dificultad no desaparece, se desiste de hacer nuevos intentos. Las tareas de dificultad moderada son, para Pintrich y Shunck (1996), las que más favorecen la motivación por el aprendizaje. Según estos autores, el profesor debe especificar los pasos a seguir en base a realizar una tarea, puesto que de no ser así:

(...) se potencia el desarrollo de actitudes de indefensión entre los alumnos menos preparados para hacerla y la realización de atribuciones del éxito a la inteligencia entre los alumnos que son capaces de llegar al final por sí solos (Pintrich y Schunk, 1996, en Alonso y Montero, *op.cit.*: 278).

Gardner y Lambert (1972) opinan que los aprendices de segundas lenguas afrontan su trabajo con más o menos interés en función de dos tipos de factores: sus necesidades comunicativas y la actitud que desarrollan hacia los hablantes de la lengua meta. Los autores han acuñado los términos *motivación instrumental* y *motivación integrativa*. En el primer caso, la adquisición de la lengua extranjera se centra en motivaciones con valor utilitario tales como viajar, conseguir un trabajo, etc. En el segundo caso, el propósito de aprender la lengua meta se basa en un deseo de ser participante activo o de convertirse en un miembro de la comunidad en la que se habla dicha lengua.

El aprendizaje en pequeños grupos está generando en la actualidad un enorme interés, tanto teórico como práctico. Este interés obedece a diversos factores, entre los cuales ocupa un lugar preeminente el buen número de investigaciones que muestra que:

(...) una organización social cooperativa de las actividades de enseñanza resulta, al menos bajo ciertas condiciones, más efectiva desde el punto de vista del rendimiento académico y la socialización de los alumnos que una organización competitiva o individualista de dichas actividades (Colomina y Onrubia, 2002: 415).

Un segundo factor que ha contribuido sustancialmente a dicho cambio es la aceptación cada vez más generalizada de una visión de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje apoyada en las teorías y modelos de inspiración cognitiva y constructivista. En el momento actual, el aprendizaje escolar se concibe como un proceso constructivo “*que tiene un carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo*” (Colomina y Onrubia, *op.cit.*) y la enseñanza como un proceso complejo “*de estructuración y guía, mediante apoyos y soportes diversos, de esa construcción*” (Colomina y Onrubia, *op. cit.*). Así, las situaciones cooperativas aparecen como potencialmente generadoras de mejores resultados de aprendizaje que las situaciones en las que se fomenta la organización de actividades en términos competitivos o individualistas. Una *tarea de grupo* se definiría como:

(...) aquella que requiere recursos (información, conocimiento, estrategias heurísticas de resolución de problemas, materiales, habilidades) que ningún miembro del grupo posee por sí solo, de manera que ningún miembro del grupo tiene la capacidad de resolver el problema o alcanzar los objetivos de la tarea sin al menos una cierta aportación de los otros (Colomina y Onrubia, *op.cit.*: 432).

Doise, Mugny y Perret-Clermont (1975) han mostrado que el hecho de que los alumnos tengan puntos de vista divergentes en relación con la tarea puede favorecer la aparición de conflictos que llevan a la revisión y reestructuración de los puntos de vista propios, y con ello al aprendizaje y al avance intelectual. En el aprendizaje cooperativo, los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para sus compañeros.

La intervención del profesor es fundamental para la productividad y efectividad del trabajo cooperativo entre alumnos. Para Lou y otros (1996), el “entrenamiento” del profesorado constituye un factor esencial modulador del aprendizaje de los alumnos en ese tipo de trabajo. Las *instrucciones para la tarea* que da el profesor han sido señaladas como un elemento clave para la puesta en marcha de los procesos interpsicológicos responsables del aprendizaje en la interacción cooperativa entre alumnos:

Una de las cuestiones centrales a este respecto tiene que ver con hasta qué punto resulta favorecedor para los procesos de construcción de conocimiento en las situaciones cooperativas que el profesor especifique o pauté muy detalladamente el proceso de resolución de las tareas por parte de los alumnos. Si los alumnos no reciben ningún tipo de guía o de apoyo, es posible que su interacción sea inadecuada o ineficaz y que no se actualicen las pautas y procesos constructivos que hemos señalado como necesarios para que el trabajo cooperativo sea productivo y promueva eficazmente el aprendizaje. Por otro lado, las pautas ofrecidas por el profesor pueden llegar a encorsetar excesivamente la actuación de los alumnos, limitando las posibilidades de que se impliquen en procesos auténticos de exploración, discusión y elaboración compartida. En este sentido, algunos autores apuntan la necesidad de que, al menos en tareas abiertas y complejas, las instrucciones de la tarea no sean excesivamente detalladas ni restrinjan en exceso la dinámica interactiva del grupo (Salomon y Globerson, 1989); ello

no obsta, sin embargo, para que pueda resultar necesario ofrecer un cierto grado de apoyo al trabajo de los alumnos que les ayude a especificar roles, preparar elementos para su discusión, plantear preguntas u organizar procedimientos de trabajo (Colomina y Onrubia, *op.cit.*: 432-433).

Por último, es necesario que el profesor adapte la enseñanza a las necesidades específicas de cada grupo de alumnos. En efecto, puede intervenir en el proceso de trabajo aportando una ayuda inmediata cuando los alumnos la necesitan -corregir, dar más información, preguntar, etc.

- *Autoconcepto y autoestima*

A la hora de definir las características de los alumnos que condicionan los planes curriculares, debemos tomar en consideración, asimismo, el *autoconcepto* y la *autoestima*. Estos dos términos se relacionan con el grado de competencia que un alumno siente que posee para desarrollar y llevar a cabo una tarea de manera autónoma e inciden de modo determinante en que el alumno “quiera” aprender, es decir, en que aprender tenga *sentido*. Más abajo detallamos algunas de las principales características del autoconcepto:

El autoconcepto postula la idea del yo como objeto de conocimiento en sí mismo y en la actualidad tiende a concebirse como una noción pluridimensional, que engloba representaciones sobre distintos aspectos de la persona (aparición y habilidades físicas, capacidades y características psicológicas diversas, capacidades de relación interpersonal y social, características morales,...) (Pérez Cabaní, 2002: 311-312).

Entre los diferentes componentes de la representación de uno mismo, desde un punto de vista psicoeducativo tiene particular interés el denominado *autoconcepto académico* (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988). Este componente se refiere:

(...) a la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional (Pérez Cabaní, *op.cit.*: 312).

La autoestima, por su parte, hace referencia:

(...) a la evaluación afectiva que llevamos a cabo de nuestro autoconcepto en sus diferentes componentes, es decir, cómo se valora y se siente la persona en relación a las características que se autoatribuye (Pérez Cabaní, *op.cit.*).

Algunos componentes del autoconcepto, como la imagen física de uno mismo, la percepción de la propia competencia o la aceptación social, parecen desempeñar un papel determinante en el nivel de autoestima de la mayoría de las personas. El sentimiento de competencia, definido como el conjunto de creencias que el alumno tiene respecto a sus propias habilidades para aprender en una situación concreta, se configura como un nuevo factor determinante de la posibilidad de atribuir sentido al aprendizaje. En definitiva, la representación y evaluación de sí mismo y los patrones atribucionales de éxitos y fracasos con los que el alumno se enfrenta al aprendizaje son algunos de los principales aspectos que determinan la dimensión afectiva y emocional del aprendizaje escolar. La mayoría de los trabajos actuales ponen de manifiesto que los alumnos con un autoconcepto ajustado y positivo, en especial en sus componentes

académicos, y un nivel de autoestima elevado obtienen mejores resultados de aprendizaje.

3. 1. 4. 2. Preparación de los profesores

La preparación de los profesores constituye un factor clave en la definición del currículo. La adopción de un enfoque curricular abierto hace posible que los profesores se sientan partícipes del proceso de desarrollo del currículo y no meros agentes de decisiones que otros adoptan. Pero para que puedan intervenir con éxito en ese proceso, es necesario que se sientan preparados para responder a lo que exige de ellos un nuevo currículo:

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 (García Santa-Cecilia, 1995: 123).

En Francia, la excesiva centralización del sistema educativo impide al profesor poner en práctica iniciativas personales:

Son devoir est au contraire de mettre en oeuvre les décisions institutionnelles, de les appliquer au niveau concret de sa classe et de rendre compte de son action selon des critères déterminés par d'autres. Les objectifs inscrits dans les instructions officielles doivent être atteints et les élèves doivent être en mesure de se présenter aux examens tels qu'ils sont conçus par l'administration de l'Éducation nationale. Ces contraintes laissent à l'enseignant un champ d'action relativement réduit pour tenter d'appliquer ses propres velléités d'innovation pédagogique et son action de renouveau se limite bien souvent à des ajustements partiels qui demeurent à l'intérieur du cadre imposé. 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 : 72).

[Bien al contrario, tiene que poner en marcha las decisiones institucionales, aplicarlas en clase y dar cuenta de las acciones que lleva a cabo según criterios que otros determinan. Hay que alcanzar los objetivos que dictan las instrucciones oficiales, y los alumnos tienen que poder presentarse a los exámenes que propone la Administración educativa. Estas obligaciones dejan al profesor un margen de maniobra relativamente limitado en lo referente a la aplicación de sus propias veleidades de innovación pedagógica, y lo único que hace, por lo general, es realizar ajustes parciales. Los intentos por parte de un profesor de promover una enseñanza radicalmente diferente a la que proponen las instrucciones oficiales pueden verse frustrados por la institución, que podrá recurrir a distintos procedimientos, desde el "consejo" pedagógico hasta la intimidación o la marginalización, incluso a la exclusión, si no obedece].

Aunque un contexto de enseñanza y aprendizaje tan rígido ofrece también, a juicio de Castellotti y De Carlo, ventajas en lo que se refiere a la formación:

(...) les possibilités de formation et d'information y sont plus institutionnalisées, donc accessibles à quiconque, des moyens y sont consacrés, un contrôle s'y exerce (Castellotti y De Carlo, *op.cit.* : 16).

[(...) las posibilidades de formación e información están más institucionalizadas, todo el mundo tiene acceso a ellas, se dispone de más medios y hay más control].

Según hemos podido comprobar, la formación inicial de los futuros profesores de ELE presenta, en Francia –y también en España-, un panorama desolador. Las personas que quieren dedicarse a la enseñanza del ELE en secundaria deben tener como formación de base unos estudios de filología que ponen el énfasis en la formación literaria y lingüística general y que excluyen la formación didáctica -algunas facultades proponen, en segundo ciclo, una asignatura sobre adquisición y didáctica de lenguas; cuando esta última ha sido hasta ahora, como pone de manifiesto Llobera, “*la actividad profesional a la que se han dedicado la mayoría de licenciados en letras*” (1999: 104).

En la mayoría de países europeos, de hecho, los profesores de secundaria se han formado en los departamentos de literatura o lingüística de las universidades; departamentos que han dedicado mayor atención al estudio de la asignatura en sí que en sus aspectos pedagógicos -en la mayoría de países, los certificados de aptitud pedagógica se obtienen después de los estudios universitarios. En un estudio elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas (2001), pudimos constatar que, junto con el análisis lingüístico, los conocimientos sobre historia, literatura y cultura del país extranjero forman parte de la tradición europea en el estudio de las lenguas modernas y clásicas. Así, la manera de organizar la enseñanza en los diferentes países ha sido el reflejo:

(...) por una parte, de una determinada opción cultural y, por otra, de las ideas preconcebidas acerca del futuro papel del profesor de lengua. Así, una formación en letras pondría el énfasis en la transmisión de los aspectos literarios e históricos de la lengua, mientras que una formación que se centrara en la filología y la lingüística daría más importancia a los aspectos estructurales y lingüísticos del idioma (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001: 145).

O lo que es lo mismo:

Una de las razones de dicha diversidad en los programas de formación de profesores de lenguas es la política lingüística adoptada en cada uno de los doce países comunitarios. En efecto, el Estado y sus representantes en los sistemas educativos juzgan sobre qué modelo es preferible ya sea por cuestiones económicas o por cuestiones del propio sistema educativo. También entran en línea de cuenta las representaciones que tienen los propios enseñantes sobre lo que es estudiar (y posteriormente enseñar) lenguas (Pujol Berché, 1995: 655).

Sea como fuere, lo cierto es que, en Francia, la formación filológica y sobre todo literaria del profesorado de ELE contrasta con el buen hacer de los departamentos de didáctica del francés como lengua extranjera (FLE):

Il est aujourd'hui admis que ces enseignants [français langue étrangère] sont des professeurs de langue vivante: il ne s'agit pas pour ces professeurs

d'enseigner la grammaire et la littérature à des jeunes francophones, mais d'enseigner à écrire et à parler français à des jeunes étrangers, et à les rendre ainsi francophones, objectifs que les formations traditionnelles au métier d'enseignant de français ne prennent pratiquement pas en charge (Cuq y Gruca, 2002: 141).

[Hoy en día sabemos que esos enseñantes (francés lengua extranjera) son profesores de lenguas modernas: no tienen que enseñar gramática y literatura a alumnos francófonos, sino que deben enseñar a estudiantes extranjeros a escribir y a hablar francés, objetivos que la formación en filología francesa no toma en consideración].

Llobera opina, en este sentido, 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 (Llobera, 2005).

Ya en 1976, Louis Porcher afirmaba en un artículo suyo que la formación en didáctica del francés como lengua extranjera (FLE) debía incorporar:

- Una iniciación teórica y práctica a la sociología de la educación y a la pedagogía;
- un conocimiento de las teorías de aprendizaje;
- el acceso a las nociones *actos de habla, funciones del lenguaje y competencia comunicativa*.

Inicialmente, las formaciones en didáctica del francés como lengua extranjera (FLE) se llevaron a cabo al margen de la universidad -en el *BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger)* y en el *Crédif (Centre de recherches et de diffusion du français)*. Era una formación permanente que se dirigía, sobre todo, a maestros, a profesores de francés de los institutos y a profesores de otros idiomas. Los cursos se llevaban a cabo o bien durante un mes en verano o bien a lo largo de todo un curso académico. Cabe señalar que el *BELC* y el *Crédif* no se ocuparon solamente de formar a profesores, sino que también crearon materiales didácticos e iniciaron diversas reflexiones que se encuentran en el centro de las preocupaciones didácticas actuales. A principios de los años ochenta, sin embargo, las universidades asumieron la formación e investigación en didáctica del francés como lengua extranjera (FLE). En este sentido, fueron decisivos dos acontecimientos: la progresión científica de la didáctica y la demanda cada vez mayor de diplomas reconocidos por el Ministerio, diplomas que ni el *BELC* ni el *Crédif* podían entregar. En 1984, se creó la licenciatura en didáctica del francés como lengua extranjera (FLE).

En 1993, Castellotti y De Carlo realizaron un trabajo de investigación -cuyos resultados se publicaron en 1995- que tenía por objetivo averiguar las expectativas de distintos profesores franceses de ELE, inglés y alemán en materia de formación. Durante las entrevistas, estos profesores de secundaria pusieron de manifiesto que la universidad no los había formado adecuadamente, y que juzgaban necesario incorporar, en los planes de estudio, asignaturas sobre lingüística aplicada, psicología, pedagogía y didáctica. Pujol Berché (1995) también 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 (Pujol Berché, 1995: 653).

Pérez Gutiérrez (2005), por su parte, opina lo siguiente:

Siempre que hablamos de formación del profesorado de ELE se tiende, sobre todo en países no hispanohablantes, a imaginar un plan de atención a las necesidades lingüísticas y comunicativas en esta lengua por parte de quienes van a ser profesores de ella. Esto está muy bien. Pero no es todo. Esto es lo que se hacía en relación a cualquier lengua franca, en todo el mundo, en los años de identificación de un profesor de idiomas como alguien que “sabe” mucho acerca de la lengua o lenguas en cuestión. Me refiero a los años sesenta y setenta... en algunos países esta concepción aún hoy sigue muy vigente. Pero a mediados de los años setenta, a medida que va cobrando identidad el concepto de profesionalización docente en todo el mundo, desde iniciativas provenientes del ámbito anglosajón, la profesión de profesor de lenguas no escapa al rigor y a la pertinencia de los demás perfiles didácticos. Es decir, ya no vale aquello de ser profesor de una lengua por el simple hecho de ser hablante de ella y de haberla estudiado hasta un cierto grado de conocimiento universitario. Esto sigue siendo requisito *sine qua non*, pero no el único requisito. Hace falta complementar esta competencia de dominio lingüístico con una competencia profesional de tipo general -el saber hacer en un escenario de enseñanza-aprendizaje en general- y otra de naturaleza específica -el saber hacer en una situación de educación lingüística y cultural específica (Pérez Gutiérrez, 2005).

Los profesores entrevistados por Castellotti y De Carlo lamentaron que los exámenes de ingreso a la vida profesional de los enseñantes, esto es, el *C.A.P.E.S.* y la *Agrégation*, pongan el énfasis en los conocimientos literarios de los candidatos. El modelo educativo que la escuela preconiza no está en consonancia con las necesidades reales de los alumnos:

C'est quand même un enseignement du même type que celui que j'ai reçu, c'est-à-dire extrêmement classique, intellectuel,... (...), et on a des élèves qui ne savent même pas parler, alors ! (Castellotti y De Carlo, *op.cit.* : 60).

[Cuando yo estudiaba también se enseñaba de este modo, es una enseñanza demasiado clásica e intelectual,... (...), y ¡tenemos a alumnos que ni siquiera saben hablar!].

Il faudrait qu'on change l'enseignement secondaire, mais alors complètement, parce que je crois que ce n'est adapté à rien. C'est un vieil enseignement fait pour une élite, et on prétend le donner à tout le monde, c'est ridicule (...) (Castellotti y De Carlo, *op.cit.*: 124).

[Habría que cambiar completamente el sistema de enseñanza en secundaria, porque no está adaptado a nada. Es una enseñanza tradicional dirigida a una elite, y quieren que enseñemos lo mismo a todo el mundo, es ridículo (...)].

Une coupure importante a été une longue maladie qui m'a donné la possibilité de réfléchir sur le rôle de l'enseignement de la langue dans une société qui a besoin de plus en plus de communiquer avec des étrangers. Aujourd'hui dans des sociétés multi- raciales, comme les sociétés européennes sont en train de devenir, il est nécessaire de prendre conscience du caractère social de l'enseignement des langues et des cultures étrangères (Castellotti y De Carlo, *op.cit.*: 25).

[Estuve de baja por enfermedad durante mucho tiempo y esto me permitió reflexionar sobre el papel de la enseñanza de la lengua en una sociedad que necesita cada vez más comunicar con extranjeros. Las sociedades europeas se están convirtiendo en multiraciales, y hay que concienciarse del carácter social de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras].

Esta toma de consciencia puede verse afectada, sin embargo, por diversos factores. En primer lugar, la escuela ha convertido la lengua en un objeto “enseñable” y, por consiguiente, acentuado el aspecto formal de su enseñanza en detrimento del interactivo; lo que ha tenido consecuencias negativas en las aulas: los alumnos no conciben la lengua como realidad social, quieren que se ponga mayor énfasis en el estudio de la gramática, creen que el profesor ha de ser un mero “transmisor de conocimientos”, etc. En segundo lugar, todo ello ha repercutido en la definición de los objetivos y contenidos de enseñanza: mientras que la determinación de los primeros se ha realizado tomando en consideración la necesidad de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, la definición de los segundos se ha efectuado en base a criterios estructurales y no comunicativos. En tercer lugar, los exámenes del *bac* no se preocupan por evaluar la interacción oral entre alumnos.

Los enseñantes entrevistados abogan por la necesidad de que los futuros profesores de idiomas observen clases y realicen prácticas de trabajo en un centro de educación secundaria. Según hemos podido comprobar, sin embargo, ello se lleva a cabo desde hace unos años en los *IUFM* (*Institut Universitaire de Formation de Maîtres*).

Los *IUFM* son centros públicos de enseñanza superior cuyo objetivo principal es ayudar a futuros profesores a preparar los exámenes de acceso al cuerpo de funcionarios del Estado. Aunque no es obligatorio matricularse en un *IUFM* para presentarse a las oposiciones, se calcula que de las 300 000 personas que cada año las preparan, 60 000 lo hacen en este tipo de centros. Durante un curso académico, los futuros profesores asisten a clase -la mayoría de ellos recibe por primera vez una formación en didáctica, si bien no según los parámetros actuales vigentes en el campo de la enseñanza de lenguas- y realizan prácticas de entre dos y tres semanas en un centro de educación secundaria. Las personas que aprueban las oposiciones se convierten en funcionarios en prácticas y reciben una formación específica en el *IUFM* durante un año, al término del cual acceden al cuerpo de funcionarios del Estado. Durante ese curso académico, los profesores en prácticas también realizan prácticas profesionales, a razón de 4-6 horas por semana.

En cuanto a la formación permanente, en Francia existe una gran variedad de iniciativas. Nos centraremos, sin embargo, por su interés, en aquellas actividades organizadas y/ o coordinadas por el Ministerio de Educación. En 1982, se crean las *MAFPEN* (*Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale*), cuyo objetivo principal es analizar las necesidades de formación de los profesores a nivel regional. A pesar de la autonomía de la que gozan las *MAFPEN*,

existe una gran uniformidad en cuanto a actividades de formación: cursos de entre 6 y 18 horas de media, actividades de temática similar en todo el país, pocos cursillos sobre didáctica de lenguas –por lo general, las *MAFPEN* proponen cursos sobre literatura e historia. Todas estas carencias acentúan:

(...) l'incapacité de nombreux formateurs et responsables de l'Éducation nationale à penser autrement la formation continue des enseignants (Castellotti y De Carlo, *op.cit.*: 100).

[(...) el hecho de que muchos formadores de profesores y responsables del Ministerio de Educación son incapaces de organizar de otro modo la formación permanente de los enseñantes].

Para Porcher, las *MAFPEN* no toman en consideración las necesidades de formación del profesorado:

Dans le domaine de la formation des enseignants, plus encore que dans l'enseignement lui-même, l'analyse des besoins, depuis une vingtaine d'années, a servi à inverser le processus normal : les institutions de formation, conduisant elles-mêmes l'analyse des besoins des publics qu'elles sont chargées de former, réduisent les besoins des publics en formation aux besoins qu'elles, institutions de formation, sont capables de satisfaire (Porcher, 1992: 19).

[Desde hace veinte años, el análisis de necesidades en el ámbito de la formación de profesores, más aún que en lo que respecta a la enseñanza misma, ha servido para invertir el proceso normal: los centros de formación, que se encargaban de analizar las necesidades de las personas a quienes debían formar, limitan las necesidades de las personas que se están formando a las necesidades que ellos mismos, como centros de formación, pueden satisfacer].

Según hemos podido comprobar, algunas *MAFPEN* ofrecen cursillos de formación “a medida”, es decir, adaptados a las necesidades del centro de enseñanza en cuestión. La demanda de este tipo de cursos suele ser, sin embargo, escasa. Y es que, como afirman Castellotti y De Carlo, a los profesores les asusta tener que tomar responsabilidades:

Les enseignants agissent ainsi comme si, en suivant le courant, leur conscience était nette: à partir du moment où on agit comme tout le monde, c'est adéquat par principe; c'est seulement lorsqu'on prend des initiatives différentes qu'il devient nécessaire de se justifier (Castellotti y De Carlo, *op.cit.*: 40).

[Los profesores actúan así como si, haciendo lo que hacen los otros, tuvieran la consciencia tranquila: si actuamos como todo el mundo, hacemos lo correcto; y sólo hay que dar explicaciones cuando haces algo diferente].

Este miedo a la innovación tiene diversas causas:

L'école est le lieu des interdits implicites, des mythes indiscutés, des changements impossibles : beaucoup d'enseignants, après des années de travail, sont encore convaincus qu'ils ne peuvent pas faire certaines choses dans leur classe, sans jamais s'interroger sur la raison ou la véracité de ces tabous (...). Les phénomènes cités concourent à créer, pour chaque enseignant, une sorte de portrait-robot d'"enseignant-type", auquel il adhère par manque de modèles alternatifs ou de moyens personnels lui permettant

de s'y opposer. Cela entraîne des conséquences importantes sur la pratique de classe, surtout en ce qui concerne la résistance à l'innovation (...). Cette adhésion à une image extérieure joue, avant tout, un rôle rassurant, voire, en termes psychologiques, défensif, et tend à décharger les enseignants de leurs responsabilités. Comme pour tout élément de résistance, il est nécessaire d'en saisir l'aspect positif : nous pouvons imaginer, par exemple, qu'en imitant sans discernement, de façon quasi automatique, des modèles pré-existants, le professeur s'estimera légitimé et renforcé dans son rôle : il se sentira enseignant simplement parce qu'il agit comme les "enseignants" (...). Mais cette valeur défensive, utile pour maintenir la confiance en soi, aura aussi des implications sur la qualité de l'enseignement, en se dressant comme un obstacle à la pensée créative (...). En réalité, c'est la peur du nouveau qui effraie les enseignants, la peur de voir renversés leur rôle et leur place à l'intérieur de la classe (Castellotti y De Carlo, *op.cit.*: 39-40).

[La escuela es el lugar de las prohibiciones implícitas, de los mitos indiscutidos, de los cambios imposibles: muchos profesores, después de años de trabajo, están aún convencidos de que no pueden hacer ciertas cosas en clase, y nunca han cuestionado la veracidad de estos tabúes. Estos factores contribuyen a crear, para cada profesor, una especie de retrato-robot del "profesor-modelo", al que se adhieren por falta de modelos alternativos o medios personales. Esto tiene consecuencias importantes para la práctica de clase, sobre todo en lo que respecta a la resistencia a la innovación (...). Esta adhesión a una imagen exterior desempeña, ante todo, un papel tranquilizador, incluso, en términos psicológicos, defensivo, y libera a los profesores de sus responsabilidades. Pero también le podemos atribuir, como a cualquier otro elemento de resistencia, un aspecto positivo: podemos imaginar que el profesor, imitando de forma casi automática los modelos preexistentes, se sentirá fortalecido, es decir, se sentirá profesor porque actúa como los "profesores" (...). Pero este valor defensivo, útil para mantener la confianza en sí mismo, también tendrá implicaciones en lo referente a la calidad de la enseñanza, puesto que es un obstáculo para el pensamiento creativo (...). A los profesores les asusta la novedad, tienen miedo a que su rol cambie en clase].

Los profesores entrevistados por Castellotti y De Carlo se muestran, por lo general, poco satisfechos de la formación que reciben. En primer lugar, consideran que las personas que los forman -en su mayoría, inspectores- desconocen la realidad de lo que ocurre en las aulas. En segundo lugar, se quejan de que la temática de los cursos es demasiado general. En su opinión, habría que proponer cursos más específicos, centrados en los problemas a los que los profesores tienen que hacer frente en el día a día. Los enseñantes lamentan que los formadores toman como punto de referencia clases ideales, sin problemas:

On nous présente toujours un monde merveilleux, avec des élèves merveilleux qui parleraient, qui comprendraient systématiquement tout... ou bien des classes merveilleuses où ils comprennent tous, ils parlent tous couramment les langues, ou bien on a vraiment un matériel très raffiné, très sophistiqué et on peut travailler avec dès huit heures du matin... et on n'a rien de tout ça (...), on oublie vite qu'on ne travaille pas avec des génies, et qu'on n'a pas les locaux, les salles, ni les moyens (Castellotti y De Carlo, *op.cit.*: 111).

[Nos hablan como si todo fuera maravilloso, como si tuviéramos alumnos maravillosos que hablan y lo entienden todo... o clases maravillosas donde todo el mundo lo entiende todo, donde los alumnos hablan idiomas de manera fluida, o como si tuviéramos unos materiales didácticos muy sofisticados con los que podemos trabajar desde las ocho de la mañana... y

no tenemos nada de todo esto (...), se olvidan de que no trabajamos con genios, y de que no tenemos ni las aulas ni los medios disponibles].

A juicio de esos profesores, no habría que poner tanto énfasis en planteamientos teóricos, sino que debería profundizarse en las necesidades reales de los alumnos:

Dans le domaine de la formation continue, il y a tout à faire (...), je trouve qu'on nous donne beaucoup de portes de sortie pour essayer que ça aille mieux, sans réfléchir sur pourquoi ça ne va pas: "essayez l'audio-visuel, essayez le théâtre en classe"; ce que je reproche, c'est qu'il n'y a pas d'analyse des besoins, de définition des objectifs (Castellotti y De Carlo, *op.cit.*: 112).

[En el campo de la formación permanente, todo está por hacer (...), siempre nos dicen que intentemos hacer tal y tal cosa para que todo vaya mejor, sin haber reflexionado acerca del porqué no funciona: "trabajad con material audiovisual, probad el teatro"; el reproche que hago yo es que no hay análisis de necesidades ni definición de objetivos].

Sería necesario que los profesores intercambiaran ideas, que se pusieran en común conocimientos y resultados:

Je voudrais aller voir comment ça se passe dans d'autres classes et faire venir des collègues dans ma classe pour discuter ensuite des problèmes (...). Je suis pour la solidarité entre collègues, pas nécessairement du même établissement, sur un projet suivi, précis, avec observation réciproque et discussion. Les idées doivent circuler (Castellotti y De Carlo, 1995: 126).

[Me gustaría poder observar clases de otros compañeros y que ellos vinieran a las mías, y luego intercambiar ideas (...). Tendría que haber más solidaridad entre profesores, y no solamente entre los del mismo centro. Sería necesario que hubiera observación recíproca e intercambio de ideas].

Los profesores entrevistados querrían poder viajar con frecuencia al extranjero, porque la lengua es una realidad que evoluciona. Este profesor de inglés considera que:

(...) la langue bouge, si je n'allais pas régulièrement en Angleterre, j'enseignerais la langue d'il y a vingt ans. Ça serait ridicule. En plus, j'exigerais de mes élèves des choses qu'on ne fait même plus dans les écoles anglaises (Castellotti y De Carlo, *op.cit.*: 119).

[(...) la lengua evoluciona, y si no fuera habitualmente a Inglaterra, enseñaría el inglés de hace veinte años. Esto sería ridículo. Además, exigiría a mis alumnos que hicieran cosas que ni tan siquiera hacen en las escuelas inglesas].

Para este profesor de ELE, habría que promover intercambios entre profesores de diferentes países:

Faire un stage de quinze jours dans une université espagnole, en suivant un cours de didactique des langues, par exemple, on se retrouverait avec des collègues d'ailleurs, peut-être même de pays étrangers, avec lesquels on pourrait aussi discuter des problèmes qui sont spécifiques à l'espagnol (...). Ce serait un recyclage linguistique (Castellotti y De Carlo, *op.cit.*: 120).

[Me gustaría poder ir a una universidad española durante quince días y hacer un curso de didáctica de lenguas, por ejemplo. Así podríamos conocer a otros profesores, quizás incluso de otros países, y hablar de problemas específicos del español (...). Sería una especie de reciclaje lingüístico].

Según hemos podido comprobar, en el Estado francés diversos organismos - universidades, organismos públicos y privados y asociaciones de profesores-organizan y/o financian estancias de profesores de idiomas en el extranjero.

3. 1. 4. 3. Materiales didácticos

A la hora de acometer la planificación del currículo, habrá que determinar qué tipo de material resulta más adecuado en base a alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto. La necesidad de adaptar el currículo al contexto específico en que se desarrolla la enseñanza obliga a los profesores a crear una documentación apropiada a sus alumnos, que debe reunir, entre otros, los siguientes aspectos (Tomlinson, 1998):

- El material debe resultar atractivo e interesante para el alumno: variedad en el tipo de tareas, actividades próximas a su mundo de intereses y experiencias, presentación atractiva de las unidades, etc.;
- el alumno debe percibir que ese material es útil para sus finalidades más inmediatas de comunicación;
- el material debe fomentar que el aprendiente comunique en la lengua meta;
- debe exponerse al alumno a muestras reales de la lengua;
- en las fases iniciales del aprendizaje, no deberá forzarse la producción oral del alumno;
- habrá que tomar en consideración en qué nivel de desarrollo cognitivo se encuentra el alumno;
- el material deberá responder a los diferentes estilos de aprendizaje de los aprendientes.

En la práctica del aula ha sido habitual, sin embargo, que el profesor deje en manos de un libro de texto:

(...) la tasca de decidir sobre assumptes de tanta envergadura educativa com la selecció dels continguts lingüístics i literaris, el tipus de textos utilitzats, la selecció i la seqüència de les activitats d'aprenentatge i els mètodes d'avaluació (Lomas, 1999: 77).

[(...) la tarea de decidir sobre asuntos de tanto envergadura educativa como la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, el tipo de textos utilizados, la selección y la secuencia de las actividades de aprendizaje y los métodos de evaluación].

García Santa-Cecilia considera que el libro de texto constituye un instrumento de gran utilidad, siempre y cuando no sea el único material didáctico que se utilice en el aula:

El riesgo de basar la actividad de clase exclusivamente en el uso de un libro de texto es que deja al margen cualquier consideración de las necesidades, los intereses y las expectativas particulares de los alumnos, que pueden sentirse poco motivados por las actividades que se les proponen, al tiempo que convierte al profesor en un mero intermediario de decisiones que han adoptado otros y que responden a un proceso del que no se siente partícipe (García Santa-Cecilia, 1995: 124).

Por este motivo, es conveniente que el profesor modifique o adapte las propuestas del libro de texto en función de las características de sus alumnos. Algunos autores centran sus críticas en el libro de texto diciendo lo siguiente:

- No respecta ni la forma ni el ritme d'aprenentatge de cada alumne, i així s'oposa a la diversitat que configura el grup classe;
- difícilment poden promoure persones crítiques i reflexives. En la mesura que no s'estimula l'obligatorietat de la confrontació de fonts, textos, experiències i persones, es presenta la informació com una veritat indiscutida. El saber humà es presenta com a acabat, elaborat i avaluat no se sap ben bé per qui;
- moltes vegades sols tenen valor en la mesura que emmagatzemen la informació que l'alumnat precisa per a poder aprovar una determinada assignatura. I aquest coneixement té poc a veure amb el que els alumnes usen en la vida quotidiana per a comprendre les situacions en les quals participen;
- no s'hi troben explicacions del perquè de les eleccions que realitzen, de les interpretacions a les quals donen suport, de quines no accepten i per què, i de quines ometen. No permeten la indagació ni la interpretació personal (Torres, 1995, en Ruiz y Sanz, 1999: 64-65).

- [-
- No respeta ni la forma ni el ritmo de aprendizaje de cada alumno, por lo que se opona a la diversidad que configura el grupo clase;
 - difícilmente pueden promover personas críticas y reflexivas. En la medida que no se estimula la obligatoriedad de la confrontación de fuentes, textos, experiencias y personas, se presenta la información como una verdad indiscutida. El saber humano se presenta como acabado, elaborado y evaluado no se sabe muy bien por quién;
 - muchas veces sólo tienen valor en la medida que almacenan la información que el alumno precisa para poder aprobar una determinada asignatura. Y este conocimiento tiene poco que ver con el que los alumnos usan en la vida cotidiana para comprender las situaciones en las que participan;
 - no se encuentran explicaciones del porqué de las elecciones que realizan, de las interpretaciones que respaldan, de cuáles no aceptan y por qué, y de cuáles omiten. No permiten la indagación ni la interpretación personal].

Naturalmente, estas críticas nacen de un malentendido. Muchos profesores, incluso inspectores y otras autoridades educativas, han confundido el libro de texto con el currículo, cuando el libro no es más que uno de los componentes del mismo. Resultaría igual si se confundieran las partituras musicales con la música. El manual tiene que ser, por supuesto, un utensilio que, a través de las propuestas que hace, facilite la labor del alumno para estudiar y la del profesor para enseñar. Todo profesor bien formado mantendrá siempre una relación dialéctica con los libros. Los profesores con escasa formación y poca experiencia podrían tomar los manuales como base de su programación para luego ir adaptando su labor docente a las diferentes circunstancias, grupos de alumnos, ritmos de aprendizaje, etc., que se den en el aula. No conviene desestimar la labor de formación de profesores que se puede realizar a través de manuales innovadores y ricos en propuestas. Recordemos el desafío que causó la aparición de *Para empezar* (Equipo Pragma, 1983) o, últimamente, el que ha causado *Gente* (Martín Peris y Sans, 1999) al profesorado de ELE. Los libros del profesor que acompañan a los manuales se muestran cada vez más llenos de sugerencias alternativas y pautas de explotación que permiten acomodar mejor lo que viene propuesto en el libro del alumno -puede consultarse, en este sentido, *Así me gusta* (Arbonés y otros, 2003).

Ribé y Vidal (1995: 21-23) orientan a los profesores sobre cómo elegir un manual para la enseñanza de lenguas. Según los autores, cuando escogemos un libro de texto nos interesa prestar atención no solamente a los contenidos de lengua, sino también a las actitudes o dimensión educativa que en él aparecen. Ribé y Vidal dan pautas para que estas partes del contenido sean evaluadas; subrayan la necesidad de la presencia de actividades para implicar a los alumnos, adecuando los temas, permitiendo la negociación de objetivos, el desarrollo del trabajo cooperativo y en grupo, al mismo tiempo que el desarrollo de un espíritu crítico. Les parece necesario que los materiales favorezcan el autoaprendizaje, guiando a los alumnos en el uso de gramáticas, diccionarios y formas de planificación individual; que sean libros ricos que atiendan a la diversidad de alumnos y presenten actividades de evaluación que orienten a los estudiantes y desarrollen la consciencia de su propio aprendizaje.

Después de los ingredientes, pasaremos a tratar el segundo grado de concreción del currículo.

3. 2. El nivel de decisión

En este segundo nivel de concreción curricular, las decisiones respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua se organizan en torno a cuatro componentes: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. En el apartado 2. 3. 1. hemos puesto de manifiesto nuestro interés por tomar como referencia el desarrollo de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo por el Instituto Cervantes en sus *Niveles de referencia para el español* (2006); dado que el *Plan curricular* de esta institución se ha convertido en estos años en un referente en el campo de la enseñanza del ELE. En términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, los *Niveles de referencia para el español* son el desarrollo de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el *Marco común europeo* y que el Instituto ha incorporado como propios en la actualización de su currículo. En consonancia con la propuesta del *Marco común europeo*, los *Niveles de referencia para el español* presentan una nueva estructura, pasando de cuatro a seis niveles.

La versión actualizada del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, sin embargo, a diferencia de la de 1994, no incluye especificaciones relacionadas con las orientaciones metodológicas y con los criterios de evaluación. Por este motivo, en este trabajo de investigación nos ha parecido conveniente incluir algunas de las orientaciones sobre metodología y evaluación que recoge la anterior versión del *Plan curricular*. Seguidamente se presentan un conjunto de reflexiones sobre cada uno de los cuatro componentes del currículo:

3. 2. 1. Objetivos

La versión actualizada del *Plan curricular* incluye el desarrollo de los objetivos generales de los seis niveles del currículo (A1-A2, B1-B2 y C1-C2), pero, a diferencia de la anterior, no contiene especificaciones sobre fines institucionales u objetivos específicos. Los *Niveles de referencia para el español* parten de la idea de que “*el alumno debe ser el centro de cualquier planificación curricular, en consonancia con los enfoques humanistas que se vienen desarrollando desde los 80*” (Instituto Cervantes, 2006a: 33). Esta perspectiva permite fijar los objetivos generales y está compuesta por tres dimensiones complementarias y en cierto modo interdependientes:

- La dimensión de *agente social*, que ha de ser capaz de desenvolverse en determinadas transacciones en relación con sus propias necesidades, participar en las interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede y manejar textos, orales y escritos, en relación con sus propias necesidades y objetivos (...);
- la dimensión de *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima (...);
- la dimensión de *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 33-34).

La perspectiva centrada en el sujeto del aprendizaje entronca con las escalas de descriptores del *Marco común europeo*, en las que se presentan las actividades comunicativas de la lengua que el alumno ha de ser capaz de realizar en cada uno de los niveles, si bien añade a la dimensión del alumno como agente social -que es la única que desarrolla el *Marco común europeo* en sus escalas- las dimensiones intercultural y de aprendizaje. La dimensión del alumno como agente social viene dada por la naturaleza misma de la lengua como instrumento de comunicación y ha desempeñado, por tanto, desde los albores del *comunicativismo*, “*un papel central en el diseño de los programas de enseñanza y en la planificación de los objetivos del currículo ‘centrado en el alumno’*” (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 73). Esta dimensión del uso social está en consonancia con el desarrollo de los grandes proyectos que el Consejo de Europa ha venido llevando a cabo desde la inicial definición del *nivel umbral*. El *Marco común europeo*, que supone la culminación de estos proyectos, considera a los alumnos que aprenden una lengua fundamentalmente como agentes sociales, esto es, como:

(...) miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y en un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2001: 9).

Este enfoque se concreta en tres aspectos relevantes:

Las *transacciones* que habrá de ser capaz de llevar a cabo el alumno o el aprendiente en relación con sus propias necesidades -más sofisticadas a medida que se avanza en el dominio de la lengua-; las *interacciones sociales* en las que participa como miembro de una comunidad -o de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se vaya integrando-; y los *textos*, orales y escritos, con los que podrá desenvolverse en relación con sus propias necesidades y objetivos (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 75).

La dimensión del alumno como hablante intercultural se sitúa en línea con distintos aspectos identificados en las competencias generales del *Marco común europeo*:

- Las destrezas y habilidades interculturales, como la capacidad de relacionarse, la sensibilidad, la capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc;

- la competencia existencial, entendida como la suma de las características individuales, los rasgos de personalidad y las actitudes que tienen que ver, por ejemplo, con la imagen que uno tiene de sí mismo y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Incluye, por tanto, motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc;
- el “conocimiento del mundo”, esto es, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., algo que resulta esencial para la comunicación intercultural. A esto se añaden los *conocimientos declarativos*, derivados de la experiencia (conocimientos empíricos) y del aprendizaje formal (conocimientos académicos), referidos a la nueva lengua y las nuevas culturas a las que se accede a través de ella;
- la capacidad de aprender, que moviliza los aspectos indicados en los puntos anteriores y que se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 75-76).

Por último, la dimensión del alumno como aprendiente autónomo entronca con el concepto de autonomía que se ha venido desarrollando en las últimas décadas y del que se hace eco el *Marco común europeo*. En los *Niveles de referencia para el español* el tratamiento de la autonomía se centra fundamentalmente en:

(...) el control sobre el propio proceso de aprendizaje y uso de la lengua, la formulación de metas y objetivos personales, la gestión del aprendizaje y el aprovechamiento de los recursos disponibles (...), un papel activo en el desarrollo y en el dominio continuado de nuevas estrategias durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua, el control de los factores psicoafectivos o la importancia de contribuir a un clima adecuado de cooperación entre los miembros del grupo en el caso del aprendizaje en entornos formales (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 77).

Los *Niveles de referencia para el español* incorporan una visión más amplia de la competencia comunicativa que incluye la competencia intercultural y la competencia en el control y la gestión del propio aprendizaje de la lengua. Este modo de competencia integrada se aproxima mucho al concepto de *competencia plurilingüe y pluricultural* del *Marco común europeo*:

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (...). Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos -o incluso tres lenguas- cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia

plurilingüe. Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar (Consejo de Europa, *op.cit.*: 3-4).

El interés de que el aprendizaje de lenguas sea percibido como una forma de enriquecimiento personal y de apertura hacia otras culturas está en los objetivos institucionales de los diferentes organismos interesados en promover en los ciudadanos valores como el entendimiento, la tolerancia y el compromiso con los principios democráticos.

3. 2. 2. Contenidos

Los *Niveles de referencia para el español* contienen un total de doce inventarios que recogen las descripciones del material -lingüístico y no lingüístico- necesario para realizar las actividades comunicativas que se especifican en las escalas de descriptores de los niveles comunes de referencia del *Marco común europeo*. Estas escalas de descriptores determinan lo que el alumno es capaz de hacer mediante el uso de la lengua, pero no aportan el material lingüístico pertinente:

El MCER [*Marco común europeo*] remite, precisamente, a los documentos de la serie del *nivel umbral* para acceder a las listas detalladas de microfunciones, formas gramaticales y vocabulario y sugiere que el análisis de las funciones, nociones, gramática y vocabulario, necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las *escalas de descriptores ilustrativos* podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 20).

A partir de las escalas de descriptores ilustrativos del *Marco común europeo*, la versión actualizada del *Plan curricular* desarrolla de forma más detallada y completa las descripciones de los niveles de la serie del *nivel umbral* ya existentes y elabora los inventarios de los tres niveles inéditos de la serie: A1, C1 y C2. Aun siendo complementarios, los fines de los documentos de la serie del *nivel umbral* y el *Marco común europeo* se diferencian claramente. Mientras que los documentos del *nivel umbral* pretendían describir el material lingüístico de los niveles definidos, el *Marco común europeo* tiene por objetivo proporcionar “una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (Consejo de Europa, *op.cit.*: 1) e incluye una descripción de los elementos que se consideran relevantes en relación con el uso de la lengua -las categorías descriptivas del uso de la lengua- y el progreso en el aprendizaje -los niveles comunes de referencia. Los *Niveles de referencia para el español* presentan un esquema basado en cinco componentes y doce inventarios:

- Componente gramatical
Inventarios:
 - Gramática
 - Pronunciación y prosodia
 - Ortografía

- Componente pragmático-discursivo
Inventarios:
 - Funciones
 - Tácticas y estrategias pragmáticas

- Géneros discursivos y productos textuales

- Componente nocional

Inventarios:

- Nociones generales
- Nociones específicas

- Componente cultural

Inventarios:

- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos socioculturales
- Habilidades y actitudes interculturales

- Componente de aprendizaje

Inventarios:

- Procedimientos de aprendizaje

(Instituto Cervantes, *op.cit.*: 37).

En lo referente al componente gramatical, el tratamiento de los distintos subsistemas de la lengua -fonético-fonológico, morfosintáctico, ortográfico- se desarrolla según el canon tradicional, si bien las cuestiones léxicas, que en el viejo *Plan curricular* aparecen imbricadas con la gramática, reciben un tratamiento individualizado desde un enfoque nocional. Frecuentemente se han criticado los modelos comunicativos por el hecho de que no han puesto el interés necesario en la expresión lingüística concreta, lo que ha llevado en muchos casos a un empobrecimiento de la descripción. Sin embargo, en los últimos años:

(...) la convicción de que un adecuado tratamiento de los aspectos formales desempeña un papel clave en la descripción de los usos comunicativos ha llevado a centrar de nuevo el interés en los aspectos gramaticales y de pronunciación (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 37-38).

El componente pragmático-discursivo plantea como objetivo último la capacidad de usar la lengua, esto es, “*hacer mediante la lengua el tipo de cosas que uno necesita o quiere hacer*” (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 205). Ello implica:

(...) el uso de tácticas y estrategias pragmáticas y un análisis adecuado de la correspondencia entre las funciones -actos de habla- y las nociones generales y específicas que permiten realizar de forma eficaz, en cada situación comunicativa, las intenciones del hablante. Los factores de naturaleza extralingüística -como las creencias y las expectativas de los interlocutores, sus conocimientos previos sobre sí mismos y sobre el mundo o las características de la situación en la que interactúan-, presentes en cualquier intercambio comunicativo, son decisivos en la interacción social y han de tenerse muy en cuenta a la hora de identificar los elementos relevantes de la comunicación. De manera que, además de producir enunciados y oraciones correctos y ser conscientes de las relaciones intraoracionales -que sería el ámbito propio de la gramática-, el dominio de la lengua implica también reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, lo que requiere un análisis de las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, etc. A estas capacidades habría que añadir la de organizar y “controlar” la interacción, puesta ya de relieve desde que comenzaron a definirse las funciones de organización del discurso, y que se ha constituido de hecho en uno de los ejes principales de una concepción más rica y compleja de la lengua desde la perspectiva de la comunicación. Esta ampliación del enfoque incluye también, desde la dimensión sociológica, las relaciones entre la lengua y el entorno social y la importancia de hacer consciente al alumno de las variaciones en el uso de la

lengua relacionadas con los papeles sociales, las situaciones, los temas y los géneros, orales o escritos, que conforman los diferentes *significados sociales*. Estos significados, derivados de las variedades de la lengua y de las variaciones que se producen en su uso, vienen marcados por rasgos lingüísticos -diferenciaciones gramaticales, selección de palabras, etc.- que, en función de su nivel de competencia, deberán ir conociendo o practicando los alumnos a medida que amplían su dominio de la lengua a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 38-39).

Si bien los *Niveles de referencia para el español* no son una traslación de los materiales desarrollados para otras lenguas, en los inventarios de funciones -así como en los de nociones generales, de los que nos ocuparemos más adelante- se han considerado especialmente los esquemas de presentación de categorías propuestos por las versiones en inglés y en francés de los documentos de la serie del *nivel umbral* -que se corresponden con los niveles A2, B1 y B2 del *Marco común europeo*. Estos documentos presentan una lista de funciones de la lengua tales como rechazar, pedir disculpas o expresar sentimientos. El *Marco común europeo* opta por denominar *microfunciones* a lo que en la serie de documentos del *nivel umbral* se denomina *funciones de la lengua*. La versión actualizada del *Plan curricular*, por su parte, se refiere a las funciones de la lengua con la denominación *funciones*.

El inventario de tácticas y estrategias pragmáticas pretende incorporar al análisis de la lengua “*los recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto*” (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 251). El desarrollo de una competencia pragmática supone necesariamente:

(...) el conocimiento de los recursos de que dispone la lengua para emitir e interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, así como la interiorización de los procesos que permiten activar tácticas y estrategias para lograr el éxito en la comunicación (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 252).

El valor de este inventario reside fundamentalmente en su novedad, puesto que por vez primera se presenta a los profesionales de la enseñanza del ELE un repertorio de tácticas y estrategias pragmáticas, organizado de conformidad con los niveles comunes de referencia establecidos por el *Marco común europeo*.

El enfoque que se adopta en el inventario de géneros discursivos y productos textuales:

(...) se sitúa en relación con las investigaciones más recientes realizadas sobre la estructura discursiva dentro del ámbito de la didáctica de lenguas y, en particular, en la perspectiva del análisis del género aplicada a la didáctica de los textos (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 277).

Esta perspectiva parte de la consideración de *texto* como un “*fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*” (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 278). Por tanto:

(...) no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto (...). Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia (...). Las diferencias de canal, propósito y función producen las correspondientes diferencias no sólo en el contexto de los mensajes, sino también en su

organización y presentación. Por consiguiente, los textos pueden clasificarse en distintos tipos de texto que pertenecen a distintos *géneros* (Consejo de Europa, *op.cit.*: 91).

Por *género* se entiende, en un sentido amplio, “*una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes*” (Instituto Cervantes, *op.cit.*). En consecuencia, restringiendo este sentido al ámbito de la comunicación por medio de la lengua se pueden definir los géneros como “*clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*” (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 277-278). Cuando un texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado género. Estas características son las siguientes:

- Una determinada estructura esquemática del discurso (*estructura textual global*). Es el esquema organizativo del texto. Permite la anticipación de contextos, la lectura selectiva en busca de una información concreta y la interpretación de las intenciones del autor dentro de la comunidad discursiva, tres características fundamentales para lograr una comunicación rápida y eficaz. La *estructura textual global* se divide en: estructura primaria, compuesta por *secciones*, que son, en su manifestación textual más esquemática, la introducción, el desarrollo y la conclusión; y estructura secundaria, compuesta por *movimientos*, que son las partes integrantes y diferenciadas de cada sección y que cumplen una función concreta dentro de ella;
- limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático. Por ejemplo, dentro del campo de los negocios, el género “carta comercial” difícilmente tratará temas científicos, del mismo modo que el género “artículo científico” no se ocupará de la gestión empresarial;
- condicionamientos de registro (*microestructura*). La disposición y las características de los elementos que componen el texto oral o escrito le proporcionan una cohesión y coherencia, y lo convierten en un mensaje que reconoce la comunidad discursiva a la que va destinado. Son precisamente esos elementos (el léxico, la gramática, la oración y sus relaciones) los que permiten diferenciar un escrito de otro dentro de una determinada estructura textual global;
- cumplimiento de una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza. Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia. Por ejemplo, para realizar la función concreta de “solicitar una tarjeta de crédito” se utilizan los textos correspondientes al género “formulario” (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 278-279).

El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen permite, por un lado, trabajar los textos en el aula tanto desde un enfoque global como en sus aspectos formales más concretos e individualizados; por otra parte, el hecho de que todas las culturas dispongan de una gran cantidad de géneros entre los que pueden elegir para comunicarse, adaptándolos a las circunstancias del uso, permite partir de un concepto común -universal.

En los *Niveles de referencia para el español* el inventario de géneros incluye tres apartados. El primero presenta una relación de los géneros que corresponden a cada uno de los niveles en dos listas ordenadas alfabéticamente: el criterio de clasificación seguido para establecer estas listas ha sido la forma a través de la cual se transmite la lengua (oral, escrita). En el caso de los géneros mixtos, es decir, aquellos que no son sólo orales o escritos, se ha tenido en cuenta la vía por medio de la cual llegan a la audiencia. A continuación se presenta un inventario que incluye una indicación de los géneros (orales y escritos) que han de ser capaces de producir los alumnos y aquellos

que solamente han de comprender. Por último, el tercer apartado contiene un desarrollo de los elementos que constituyen las diferentes macrofunciones (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa).

Otra posible clasificación de las listas que se presentan en el primer apartado consistiría en distribuir los géneros en función del ámbito social (personal, público, profesional y educativo) en el que se producen, puesto que ese ámbito es determinante en el desarrollo del texto oral o escrito que se utilice en cada caso. No obstante, los *Niveles de referencia para el español* obvian esa clasificación por dos razones:

Por un lado, parte de esos géneros (la anécdota, la conversación, las instrucciones, etc.) pueden aparecer dentro de los cuatro ámbitos recogidos por el MCEER [*Marco común europeo*] y, por otro, son fácilmente reconocibles por el hablante y, en consecuencia, clasificables dentro del ámbito que les corresponde en cada caso (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 281-282).

El componente nocional está centrado en las especificaciones de contenidos que tienen que ver, en sentido amplio, con el significado. El enfoque nocional se basa:

(...) en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 305-306).

Las investigaciones llevadas a cabo en estas últimas décadas avalan la rentabilidad pedagógica de las descripciones de carácter nocional frente a los tradicionales repertorios de léxico o vocabulario. Las nociones generales son aquellas que “*un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación, por lo que están referidas en gran medida a conceptos abstractos*” (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 306), mientras que las nociones específicas son las que “*tienen que ver con detalles más concretos del “aquí y ahora” de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados*” (Instituto Cervantes, *op.cit.*). En la mayoría de las situaciones de comunicación necesitamos referirnos a nociones generales tales como cantidad, cualidad, espacio, ubicación, etc. Sin embargo, una noción específica como *patatas* se expresará, por ejemplo, en relación con el tema concreto de *alimentos*.

En lo que respecta al componente cultural, los *Niveles de referencia para el español* incorporan aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos:

(...) permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia *intercultural* (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 365).

Desde la dimensión sociológica se ha puesto de relieve la importancia:

(...) de tomar en consideración los factores sociales y culturales, como la organización social de la comunidad de hablantes a la que se accede, así como otros aspectos históricos, políticos y económicos cuyo conocimiento

es fundamental en cualquier experiencia de aprendizaje de lenguas (Instituto Cervantes, *op.cit.*).

La dimensión cultural del análisis de la lengua desde la comunicación que está en la base del esquema conceptual de los *Niveles de referencia para el español* entronca con el *Marco común europeo*. Los contenidos que incluye el inventario de *Referentes culturales*, centrados en las características políticas, económicas, geográficas, etc., de los países hispanos, así como de su patrimonio histórico y cultural, pertenecen a un conocimiento de tipo “enciclopédico” que el *Marco común europeo* denomina *factual*. Este conocimiento habrá de permitir al alumno “*comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua*” (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 366).

Los contenidos del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* hacen referencia al conocimiento sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, etc., que tienen lugar en una determinada sociedad. Los *saberes* se refieren, por ejemplo, a las formas de organización que la sociedad tiene establecidas en su vida cotidiana, tales como las partes del día o las partes de la comida. Los *comportamientos*, por su parte, son aspectos relacionados con las convenciones sociales en temas como la hospitalidad, la puntualidad o el modo de vestirse según la ocasión.

En el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* se presenta una relación de conocimientos que, al ser activados de forma estratégica, permitirán al alumno acercarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural. La competencia intercultural, junto con la de gestión y control del aprendizaje y las propiamente lingüísticas:

(...) conforman un modo de competencia superior o integrada que trasciende el enfoque tradicional de la competencia comunicativa y se aproxima a la competencia plurilingüe y pluricultural del *Marco común europeo* (...) (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 447).

En esta perspectiva intercultural, la comunicación trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión y aceptación de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno.

El componente de aprendizaje en los *Niveles de referencia para el español* se fundamenta en el hecho de que:

(...) quienes aprenden una nueva lengua realizan operaciones destinadas a movilizar, regular e incrementar los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que disponen, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de la lengua. Así, aplican procedimientos para dirigir y centrar su atención sobre la información que reciben, almacenarla, relacionarla con la que ya tienen y recuperarla para su uso. Y aplican también procedimientos también a la hora de planear, monitorizar y evaluar su proceso de aprendizaje en sentido amplio (formulación de metas y objetivos, autoevaluación, gestión de recursos, materiales, fuentes de consulta, cooperación eficaz, etc.). (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 473).

El enfoque adoptado en el inventario de *Procedimientos de aprendizaje* concibe los mismos desde la perspectiva de su uso estratégico.

3. 2. 3. Metodología

En los apartados anteriores hemos presentado un conjunto de criterios de actuación que concretan las intenciones del currículo en lo que se refiere al *qué*, el *para qué* y el *cuándo* enseñar. La especificación de objetivos y contenidos no garantiza, sin embargo, por sí misma, el éxito del desarrollo de un currículo:

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 (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 14).

El predominio del paradigma lingüístico sobre el educativo en el campo de las lenguas extranjeras ha propiciado que tradicionalmente se haya privilegiado el *qué* enseñar sobre el *cómo* hacerlo. García Santa-Cecilia pone de relieve:

(...) el contraste que existe entre las abundantes aportaciones teóricas sobre la dimensión comunicativa de la lengua y las escasas investigaciones relacionadas con una teoría del aprendizaje que fundamente la enseñanza comunicativa. Incluso las aportaciones de los trabajos del Consejo de Europa orientadas a la definición de un sistema de unidades acumulables -las distintas versiones del *Threshold Level*- se han limitado a la descripción de objetivos y contenidos lingüísticos y no han atendido, hasta muy recientemente, a la dimensión metodológica de la enseñanza (García Santa-Cecilia, 1995: 154).

La dimensión metodológica de la enseñanza debe enfocarse desde una perspectiva que considere la comunicación como un fenómeno que implica mucho más que la mera corrección gramatical:

La metodología en el currículo no se basa exclusivamente en presupuestos de carácter lingüístico, sino también en presupuestos psicolingüísticos que reconocen la naturaleza de los procesos de comunicación y la importancia de practicar en el aula ese tipo de procesos (...). La reflexión sobre el funcionamiento de los mecanismos que operan en estos procesos constituye un factor fundamental a la hora de determinar el tipo de procedimientos pedagógicos que favorecerán el desarrollo en el aula de actividades de carácter comunicativo (Instituto Cervantes, 1994: 90).

Para Clark (1987), en el aula de lengua extranjera se pueden alcanzar distintos tipos de resultados mediante procedimientos diferentes, por lo que ningún *método* de enseñanza parece ser superior a otro:

Ningún *método* de enseñanza parece tener una superioridad inherente que le permita alcanzar de forma plenamente satisfactoria todos los resultados que se pretenden. Un *método* 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* 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*

basado en el desarrollo espontáneo de la comunicación en clase, con escasa intervención del profesor, conducirá a los alumnos hacia un tipo de expresión fluida, pero quizá no correcta desde un punto de vista formal (Clark, 1987, en Instituto Cervantes, *op.cit.*: 91).

De este modo, lo que parece oportuno es:

(...) centrarse en la selección de los procedimientos pedagógicos que sean más adecuados para la realización de actividades de aprendizaje en situaciones diferentes, lo que permitirá establecer un equilibrio entre distintos procedimientos en función de las características de cada tipo de alumnado. En este sentido, un planteamiento metodológico que pretenda favorecer el objetivo último de que los alumnos sean capaces de desenvolverse en situaciones reales de comunicación debe tener en cuenta que, tanto el aprendizaje consciente de reglas y la práctica centrada en aspectos gramaticales, como el aprendizaje no sistemático basado en la propia experiencia, pueden ser procedimientos válidos en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Instituto Cervantes, *op.cit.*).

La metodología no es tan sólo una colección de actividades o de técnicas de enseñanza, sino que necesita el fundamento de una serie de principios que orienten la selección y el desarrollo de los procedimientos pedagógicos que se vayan a poner en práctica. Por este motivo, presentamos a continuación un conjunto de reflexiones sobre distintos aspectos que son objeto de debate y de investigación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y cuyo objetivo es facilitar el desarrollo de la práctica docente:

3. 2. 3. 1. Práctica de procesos de comunicación

Los autores del viejo *Plan curricular del Instituto Cervantes* señalan que, a la hora de organizar cualquier tipo de actividad para el trabajo en el aula, el alumno tiene que ver claramente que, al finalizar la actividad propuesta, “*es capaz de hacer algo que no podía hacer al principio, y que ese algo es útil desde un punto de vista comunicativo*” (Instituto Cervantes, 1994: 94). Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos exige que en el aula se reproduzcan, en la medida de lo posible, los procesos de comunicación de la vida real:

En contextos normales la persona que habla pretende conseguir ciertas cosas, lograr determinados objetivos, persuadir a su interlocutor. Raras veces éste se dejará persuadir por una frase correctamente formulada sin más. Entre lo que pasa en la vida “real” y el discurso en clase hay un evidente conflicto, como mínimo una distancia que conviene acortar en los ejemplos que ponemos en clase (...). Conviene, pues, que reflejen las relaciones maduras entre personas normales (Slagter, 1987: 86).

Autores como Slagter (1987) o Zanón y Hernández (1990) consideran que, demasiado a menudo, las “actividades de comunicación” de libros de texto y otros materiales didácticos han adolecido de una falta de reflexión psicoeducativa sobre cómo se construye la competencia comunicativa. Los libros de texto nocional-funcionales presentaban una serie de contenidos necesarios para la comunicación, lo que no implicaba necesariamente que el alumno supiera utilizarlos de forma adecuada:

Este planteamiento [nocional-funcional] supone un avance importante al pasar del “saber sobre la lengua” al “saber sobre la comunicación” lo que, a

nuestro pesar, no implica necesariamente poder comunicarse. Es decir, aprender a comunicarse en una lengua extranjera no puede ser reducido a aprender a dominar un conjunto de contenidos, sino que implica aprender a utilizarlos adecuadamente (...). De esta manera, la enseñanza de una lengua extranjera no podrá reducirse al dominio de los contenidos necesarios para la comunicación, sino que deberá necesariamente incorporar el ejercicio de *procesos de comunicación en una lengua extranjera* como el elemento esencial del diseño del curso (Zanón y Hernández, 1990: 13).

En uno de los primeros libros de texto para la enseñanza del inglés que se autoetiquetaron como comunicativos, su autor, Alexander (1967), ya hablaba de la utilización de metodologías diferentes, como las audiolinguales y las más tradicionales de repetición y memorización, típicas de las aproximaciones de gramática y traducción. Manuales como los de Alexander (1967), Lado (1970) o Pérez y otros (1976) presentan una especificación de objetivos perfectamente delimitados por las estructuras fonéticas, morfológicas y sintácticas de la lengua. Hasta los años ochenta, los objetivos de los manuales de ELE no incorporan formulaciones como “ubicación de lugares” o “expresión de la propia opinión y valoración de algo”. En este sentido, son decisivas las apariciones de *Un nivel umbral*, de Slagter (1979); de *Entre nosotros*, de Pérez y Matilla (1982), manual que Llobera califica de “*intento algo fallido de un libro de orientación comunicativa*” (1995a: 11); y de *Para empezar*, del Equipo Pragma (1983).

Llobera pone de manifiesto que los objetivos de aprendizaje de la lengua extranjera no pueden ser definidos únicamente como lo comprendido en una gramática y una lista de léxico:

(...) 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 desechado 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 extensos (Llobera, *op.cit.*: 7).

Una aproximación comunicativa debe llevar a ver la lengua como una interacción que:

- Debe poseer elementos de impredecibilidad, puesto que si no se transmite información desconocida no hay comunicación relevante;
- tiene que llevar a término actuaciones con exponentes lingüísticos innovadores, para poder mantener el interés;
- debe mantener al mismo tiempo una cierta cantidad de rutinas lingüísticas, para que los parlantes de esta lengua, y más aún los hablantes en precario, no tengan que hacer esfuerzos para procesar cada uno de los elementos nuevos del intercambio y puedan compartir esquemas mentales de información; esquemas que sirven de referencia para llevar a cabo variaciones y alusiones (Llobera, *op.cit.*: 6).

A continuación presentamos tres aspectos básicos de los procesos de comunicación que deberán tenerse en cuenta a la hora de organizar actividades comunicativas:

- *El “vacío de información”*

Con las reservas que impone toda simplificación, puede considerarse que generalmente, en la vida real, la comunicación tiene lugar entre dos o más personas, una de las cuales conoce algo que es desconocido por la otra o por las demás. El objetivo de la comunicación es llenar ese *vacío de información* que existe entre los interlocutores.

En el ámbito del aula, un ejercicio de *vacío de información* parte del hecho de que un alumno está en condiciones de comunicar algo que es desconocido por otro alumno al que se va a transmitir la información.

El concepto de *vacío de información* es uno de los más importantes en el campo de la enseñanza comunicativa. Cualquier ejercicio o actividad que pretenda que los alumnos participen en procesos de comunicación deberá tener en cuenta este concepto. La labor del profesor, a este respecto, consistirá en crear situaciones en las que los alumnos se vean obligados a llenar *vacíos de información* mediante el intercambio de información que caracteriza a estos procesos.

- *La libertad de selección de los elementos del mensaje oral*

Se trata de otra de las características de la comunicación y constituye una de las dificultades más importantes para el usuario de una lengua extranjera, en la medida que debe decidir, con la premura de tiempo que impone siempre la comunicación oral, no sólo las ideas que desea expresar, sino también los elementos lingüísticos que utilizará para hacerlo.

Un problema similar afecta al que escucha, ya que, debido a la libertad de selección por parte del hablante de los elementos del mensaje, se encuentra en una posición que no le permite conocer de antemano qué elementos configuran la comunicación.

El profesor debe tener presente que la práctica de ejercicios en los que se produce un constante control por su parte sobre los mensajes emitidos impide afrontar este aspecto de la comunicación.

- *Las intenciones que subyacen en el mensaje*

Es otro factor clave en la comunicación, y, como tal, debe tener reflejo en la práctica del aula. En la vida real, una persona se dirige a otra a partir de una intención determinada -agradecer, invitar, reprochar, etc-, que trasciende el contenido del propio mensaje, y la respuesta que obtiene del interlocutor la evalúa siempre a partir de esa misma intención. En otras palabras, lo que alguien dice a otra persona depende no sólo de lo que realmente dice -aunque esto sea, obviamente, muy importante- sino de lo que quiere conseguir mediante lo que dice.

En este sentido, toda actividad pedagógica que tenga en cuenta este aspecto contribuirá a favorecer la práctica de procesos de comunicación en clase.

(Instituto Cervantes, 1994: 95-96).

En el próximo apartado vamos a presentar algunas reflexiones sobre la responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje.

3. 2. 3. 2. Responsabilidad del alumno sobre su aprendizaje

En los últimos años, el papel del aprendiente como protagonista de su aprendizaje ha pasado a ocupar un lugar primordial en los debates sobre la metodología de la enseñanza. Las primeras voces reivindicativas de un mayor grado de autonomía para el aprendiz surgieron en el campo de la educación de adultos. Por un lado, las limitaciones de tiempo y espacio propias de programas institucionales pueden hacer imposible para muchos adultos la asistencia a clase. Por otro lado, las necesidades del adulto pueden ser tan particulares que no se encuentren cursos tan especializados que puedan satisfacerlas. Además, los adultos que asisten a clase pueden tener dificultad en conseguir sus objetivos lingüísticos en grupos de clases en los que las necesidades de los alumnos son a menudo tan variadas. Evidentemente, ninguna institución puede suministrar a sus alumnos todo el conocimiento que necesitarán en el futuro, por lo que debe promoverse la autosuficiencia del aprendiz:

La instrucción es un estado provisional que tiene como objeto hacer al aprendiz autosuficiente... De no ser así, el resultado de la instrucción es la creación de una forma de enseñanza/ aprendizaje dependiente de la presencia perpetua del profesor (Bruner, 1966: 53, en Jiménez Raya, 1994: 42).

Las personas deben, pues, salir de las instituciones de enseñanza equipadas con las habilidades que les permitirán continuar aprendiendo por sí mismas:

Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse al cambio, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de búsqueda del conocimiento da una base sólida para la seguridad (Rogers, 1975: 90).

Los estudios sobre desarrollo de la autonomía en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras han sido muy numerosos en estos últimos veinte años. Holec (1980) es uno de los autores que más ha colaborado con el Consejo de Europa en esta dirección. En el centro *CRAPEL (Centre de Recherches et Applications Pédagogiques en Langues)* de la Universidad de Nancy II, él y sus colaboradores han desarrollado programas de fomento de la autonomía en la enseñanza de lenguas extranjeras. En una de sus publicaciones para el Consejo de Europa, Holec (1980) define la autonomía como la capacidad de gestionar el propio aprendizaje y señala que el primer paso hacia su consecución es la asunción de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Para Holec (1991), saber aprender implica:

- Saber darse objetivos de adquisición;
- saber dotarse de los medios para alcanzar dichos objetivos;
- saber evaluar los resultados;
- saber organizar el propio aprendizaje (lugar, tiempo, ritmo, distribución de tareas, etc.).

Para promover esta autonomía, deberá favorecerse primordialmente el uso de estrategias de aprendizaje y comunicación.

Por último, quisiéramos señalar que la autonomía no es innata, sino que debe adquirirse o bien por medios “naturales” o bien (lo que es más frecuente) mediante el aprendizaje formal, es decir, de forma sistemática y deliberada. Holec condensa los procedimientos de aprendizaje formal en el concepto de *negociación*, entendido como

la participación activa del alumno en la toma de decisiones del aula. Esta negociación se aplica a cinco ámbitos:

- La fijación de los objetivos;
- la definición del contenido y de la progresión;
- la selección de los métodos y técnicas que se utilizarán;
- el control sobre la forma de aprender (decidir lugares y momentos de estudio);
- la evaluación de lo que se ha adquirido.

Se trata, en definitiva, de adecuar las líneas generales del currículo a la realidad concreta de cada grupo y, en última instancia, a la identidad individual de cada aprendiz.

3. 2. 4. Evaluación

El concepto de evaluación puede abordarse desde perspectivas diferentes. Tradicionalmente, los exámenes han constituido el eje central de un enfoque de la evaluación dirigido, casi exclusivamente, a la “*consideración de los resultados obtenidos por los alumnos en relación con objetivos previamente establecidos*” (Instituto Cervantes, 1994: 145); lo que ha dificultado el reconocimiento de que “*el análisis de los procesos que tienen lugar durante el desarrollo del currículo es, por lo menos, tan importante como la valoración de los propios resultados*” (Instituto Cervantes, *op.cit.*). La evaluación debe considerarse también desde una perspectiva amplia, siendo definida como:

(...) la obtención y el análisis sistemático de toda la información que sea necesaria para llevar a cabo el desarrollo del currículo con el fin de determinar su grado de efectividad y de eficiencia en un contexto determinado (Brown, 1989, en Instituto Cervantes, *op.cit.*).

En este sentido, la evaluación permite obtener una visión general sobre el grado en que se satisfacen las necesidades de aprendizaje de lengua de los alumnos, y se considera un proceso continuo de análisis dirigido hacia la progresiva adecuación del plan inicial a las necesidades reales de los estudiantes. La evaluación se verá afectada por los cambios que se produzcan en los demás componentes del currículo:

Así, por ejemplo, cualquier cambio en los fines y en los objetivos de un currículo determinado deberá reflejarse en los procedimientos de evaluación que se propongan (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 147).

En este trabajo de investigación vamos a considerar la evaluación desde la perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, esto es, tal como se desarrolla en el ámbito del aula, por lo que conviene diferenciar dos posibles interpretaciones:

La primera interpretación es la que considera la evaluación como la serie de procedimientos mediante los cuales los profesores emiten juicios sobre el grado en que los alumnos han alcanzado los objetivos previstos en un curso. Se trata, por tanto, básicamente, de obtener información sobre los alumnos (...). Una segunda interpretación, más amplia, es la que incluye, junto a la anterior, otra serie de procedimientos adicionales que permiten analizar los juicios emitidos sobre los alumnos y actuar a partir de las conclusiones que se extraigan del análisis. Los datos que se obtengan de este tipo de

evaluación permitirán considerar si el curso necesita ser modificado o alterado en alguna medida, con el fin de hacer posible que los objetivos puedan ser alcanzados de un modo más eficaz. La evaluación, de este modo, no se limita a obtener información sobre los alumnos sino que se convierte en un proceso de toma de decisiones (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 149-150).

La primera interpretación responde a una dimensión de la evaluación que podemos denominar *sumativa* o *de productos*, mientras que la segunda se recoge bajo el concepto de *formativa* o *de procesos*:

La evaluación formativa tiene lugar durante el desarrollo del curso y conducirá a decisiones relacionadas con la mejora del programa, como, por ejemplo, la adecuación de los objetivos, el grado de preparación de los profesores, la utilidad de los manuales de enseñanza, la selección y la utilización de determinados instrumentos de evaluación. La evaluación sumativa, por su parte, se produce al final del curso y está dirigida a determinar si se han alcanzado los objetivos previstos (García Santa-Cecilia, 1995: 167).

Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que ambas dimensiones de la evaluación tienen igual importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que deben ser entendidas como puntos de vista complementarios y no excluyentes.

Los criterios de evaluación en el currículo deberán definirse de acuerdo con los objetivos que se pretenda alcanzar y con los contenidos que se especifiquen en cada curso o nivel:

De este modo, los criterios de evaluación deben tener en cuenta lo que sabe y puede hacer el alumno, a partir de la consideración de los contenidos previstos, las actividades de aprendizaje que se hayan llevado a cabo y los objetivos establecidos en cada caso (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 153).

Si partimos de un currículo que pone el énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, habrá que buscar procedimientos de evaluación que tomen en consideración la dimensión comunicativa de la lengua:

Así, la tipología de los ejercicios que se propongan en el examen deberá responder, en la mayor medida posible, al mismo análisis de la lengua que fundamenta el enfoque de los objetivos, de los contenidos y de la metodología del plan curricular. De este modo, aunque pueda existir una sección del examen centrada en aspectos gramaticales o de vocabulario, deberá buscarse siempre un equilibrio entre distintas destrezas, con objeto de poder llegar a una valoración lo más amplia y matizada posible de las capacidades del alumno (García Santa-Cecilia, *op.cit.*: 173).

También tiene que existir una relación entre lo que se enseña al estudiante y aquello de lo que se examina:

Es aceptada por todos la premisa de que debe existir una relación entre lo que se enseña al alumno y aquello de lo que se examina. Por lo tanto, si se propone un currículo con bloques de contenidos que responden a un análisis de la dimensión comunicativa de la lengua, los exámenes y las tareas de evaluación integrados en dicho currículo deberán responder al mismo tipo de análisis (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 170).

Según el objetivo que se persiga, podrán utilizarse métodos cuantitativos o cualitativos de evaluación:

La evaluación puede operar, básicamente, con dos tipos de datos. El primer tipo lo constituyen los *datos cuantitativos*, esto es, cifras y estadísticas. Ejemplos de este tipo son las calificaciones de los exámenes o el índice de asistencia a clase de un grupo concreto de alumnos. El mayor interés de este tipo de datos es la posibilidad de extraer conclusiones generalizables a partir de estadísticas o análisis comparativos. Los *datos cualitativos* constituyen el segundo tipo y son, en su mayor parte, observaciones e informes que no pueden traducirse en números o estadísticas (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 152-153).

Cada uno de estos métodos se utilizará en los siguientes casos:

Se utilizarán exámenes cuando el objetivo sea la medición y se pretenda proporcionar una valoración en términos concretos. Se adoptarán métodos cualitativos para los procesos de *autoevaluación* del alumno, para redactar informes sobre el progreso del mismo y para la evaluación del propio currículo (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 166).

Si se opta por procedimientos cuantitativos de evaluación, estos deberán atenerse a las actividades que se propongan en clase para la práctica comunicativa. Como hemos puesto de manifiesto más arriba, el contenido y el formato de las pruebas de examen deberá responder a ejercicios realizados en clase. En función de la destreza o destrezas que quieran evaluarse, pueden utilizarse los siguientes tipos de pruebas de examen:

a) *Ejercicios de respuesta cerrada:*

- Seleccionar una opción entre varias;
- elegir entre verdadero o falso.

b) *Ejercicios de respuesta controlada:*

- Rellenar espacios en blanco.

c) *Ejercicios de respuesta abierta:*

- Producción de textos escritos: notas, mensajes, cartas, informes, resúmenes, redacciones, etc;
- producción de textos orales: entrevistas con el profesor, interacción en grupo, exposiciones orales, etc.

(Instituto Cervantes, *op.cit.*: 169-170).

A continuación presentamos algunos criterios que pueden ayudar a enfocar de un modo más adecuado los exámenes basados en principios comunicativos. Las pruebas comunicativas deberán responder a las siguientes características:

- Basadas en la interacción. No hay comunicación real sin interacción; por tanto, si se quiere evaluar la competencia comunicativa de los alumnos, el requisito de la interacción será fundamental. Ésta se puede dar entre el profesor y el alumno o entre dos o más alumnos;
- imprevisibles. Si se pretende evaluar el nivel de comunicación de los alumnos en una situación real, deben introducirse elementos imprevisibles en la comunicación; esto será más fácil en una prueba oral, ya que el profesor podrá introducir elementos inesperados que exigirán al alumno una reacción espontánea;

- con un propósito definido. Cuando se emplea la lengua para comunicarse, se hace con una finalidad concreta: por ejemplo, para excusarse, para preguntar algo, para comunicar un mensaje, etc. Las actividades de evaluación y las pruebas han de tener también esta característica;
- auténticas y relacionadas con la vida real, especialmente con lo que el alumno mismo hace, piensa y siente;
- relacionadas con el contexto. Cualquier actividad, incluso aquellas que se dirigen a evaluar el dominio de algún aspecto gramatical, se puede relacionar con el contexto; así, en una prueba oral, dar unas orientaciones sobre la situación en la que la conversación se va a desarrollar, permite situar la actividad en un contexto determinado;
- con una técnica conocida por los alumnos. La técnica que se utilice en una prueba ha de ser conocida por los alumnos con anterioridad. No se debe proponer una actividad en una prueba si previamente no se ha practicado en clase alguna del mismo tipo. En cualquier caso, la dificultad de la técnica no debe condicionar los resultados (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, en Instituto Cervantes, *op.cit.*: 171-172).

Según hemos podido comprobar, los procedimientos de evaluación que se utilizan en las aulas de ELE en Francia no toman en consideración esa dimensión comunicativa de la lengua. Castellotti y De Carlo señalan el malestar de muchos profesores a este respecto:

(...) lorsqu'ils [les étudiants] parviennent à entrer dans le jeu, à faire comme si, à reproduire de manière satisfaisante une situation de communication en langue étrangère, tôt ou tard la réalité de l'école avec ses exigences de correction, d'évaluation et de formalisation privilégie l'adéquation à la norme linguistique et les ramène à leur ancienne peur de la faute. **Cette ambiguïté entre les caractères profondément naturels, culturels et sociaux de la langue et les attributs formels dont la revêt la situation scolaire** a été soulignée par nombre de nos interlocuteurs comme une spécificité première de leur discipline et une source majeure de difficultés pour les apprenants et pour eux-mêmes (Castellotti y De Carlo, 1995: 59).

[(...) aunque [los estudiantes] consigan entrar en el juego, e intenten simular, reproducir, una situación comunicativa de manera satisfactoria en la lengua extranjera, tarde o temprano la realidad de la escuela, con sus exigencias de corrección, evaluación y formalización, privilegiará la adecuación a la norma lingüística y propiciará que, de nuevo, a los alumnos les asuste cometer errores. Muchos de nuestros interlocutores han señalado que esta ambigüedad entre los caracteres profundamente naturales, culturales y sociales de la lengua y los atributos formales de los que la situación escolar la reviste es específica de su disciplina y constituye una fuente importante de dificultades para los aprendientes y para los mismos profesores].

Aunque todo ello obedece a un único propósito: la preparación del *bac*. Según hemos podido apreciar, para el ELE los alumnos realizan pruebas escritas que ponen el énfasis en el comentario de textos y la traducción. En la misma línea, los exámenes de ingreso a la vida profesional de los enseñantes, esto es, el *CAPES* y la *Agrégation*, se centran en los siguientes aspectos:

■ *CAPES (Certificat d'Aptitude de Professeur de l'Enseignement Secondaire)*

- Pruebas escritas

- Comentario, en español, de un texto literario del programa;
- redacción, en francés, sobre algún tema de literatura del programa;
- traducción literaria, directa e inversa.

▪ Pruebas orales

- Presentación, en español, de un documento escrito, iconográfico o audiovisual que no esté en el programa;
- entrevista en francés, que evalúa la aptitud de los candidatos en lo que respecta a la expresión oral, la síntesis y la comunicación, así como el conocimiento que tienen del currículo de ELE.

Los temas de las pruebas escritas del *CAPEs* de ELE suelen variar cada dos años. Por ejemplo, en 2003 eran los siguientes:

- La Inquisición española y la construcción de la monarquía confesional (1478-1561);
- Lope de Vega entre dos géneros: *La Dorotea*;
- los nacionalismos en España (1876-1978);
- la representación del espacio en la novela hispanoamericana: *Los pasos perdidos*, de Alejo Carpentier.

■ *Agrégation* [Cuerpo de catedráticos de instituto]

▪ Pruebas escritas

- Comentario, en español, de un texto literario;
- comentario, en francés, de un texto literario;
- traducción directa de un texto literario;
- traducción inversa de un texto literario.

▪ Pruebas orales

- Exposición, en francés;
- comentario, en español, de un texto literario;
- traducción directa de un texto literario;
- explicación lingüística en francés;
- comentario de un texto escrito en portugués, catalán o latín.

En 2003, los temas de la *Agrégation* eran los siguientes:

- La Inquisición española y la construcción de la monarquía confesional (1478-1561);
- Lope de Vega entre dos géneros: *La Dorotea*;
- los nacionalismos en España (1876-1978);
- aspectos del exilio de 1939 en la poesía española: *Las Nubes*, de Luis Cernuda;
- la representación del espacio en la novela hispanoamericana: *La Vorágine*, de José Eustaquio Rivera; *Los pasos perdidos*, de Alejo Carpentier;

- explicación lingüística: *Embajada a Tamorlán*, de Ruy González de Clavijo; *Juegos (Cuentos, II)*, de Julio Cortázar;
- opciones: autor en lengua catalana (*Cent poesies de Josep Sebastià Pons*, de Josep Sebastià Pons), o autor en lengua latina (*Apología*, de Apuleo), o autor en lengua portuguesa o brasileña (*Sargento Getúlio*, de Joao Ubaldo Ribeiro).

Como puede apreciarse, las pruebas del *CAPES* y la *Agrégation* ponen el énfasis en los conocimientos literarios de los candidatos y dejan al margen la comunicación oral en la vida cotidiana. Ello contrasta con los exámenes de francés como lengua extranjera (FLE) que organiza el Ministerio, esto es, el *DELFL* (*Diplôme d'études en langue française*) y el *DALF* (*Diplôme approfondi de langue française*), que sí toman en consideración la dimensión comunicativa de la lengua.

3. 2. 4. 1. Autoevaluación de alumnos y profesores

Cualquier currículo que pretenda favorecer una mayor autonomía por parte del alumno deberá promover la *autoevaluación* como:

(...) 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, 2001: 192).

Como puede apreciarse, la autoevaluación hace posible que el alumno identifique sus avances y sus carencias en cada etapa del aprendizaje, lo que le permite expresar sus expectativas y valoraciones con respecto al currículo a partir de las deficiencias que él mismo haya podido detectar. Al mismo tiempo, la reflexión crítica de los profesores sobre su propia práctica docente, así como el dialogar con sus alumnos, permitirá:

(...) establecer un equilibrio más satisfactorio entre ambas partes, lo que propiciará un clima favorable para el adecuado desarrollo del currículo (Instituto Cervantes, 1994: 173).

Sin embargo, la autoevaluación del alumno solamente tendrá sentido:

(...) si existe por parte del alumno una convicción sobre la importancia de adoptar un papel de responsabilidad en su propio aprendizaje, y esto es algo que el profesor deberá inculcar en clase a partir de una reflexión, abierta a todo el grupo, en la que se hagan patentes los objetivos previstos en el curso y las razones que aconsejan llevarlo a cabo a través de un planteamiento metodológico determinado (Instituto Cervantes, *op.cit.*).

Para practicar la autoevaluación, los estudiantes pueden confeccionar pequeñas pruebas que habrán de administrar unos a otros, rellenar formularios para potenciar la reflexión sobre lo practicado en clase o escribir un diario que el profesor controlará y comentará con el propio alumno de forma periódica. Asimismo, es importante que el alumno, al finalizar cada actividad, tome notas de las dificultades encontradas durante la realización de la misma.

El profesor debe reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos comparando aciertos y errores. Si el profesor registra sus reflexiones por escrito podrá

compararlas posteriormente con las de otros enseñantes, lo que es de gran utilidad para evaluar el propio trabajo. Este procedimiento:

(...) no sólo contribuye a la evaluación del currículo y del enfoque metodológico, sino que también ayuda a crear una sensibilidad común para juzgar y valorar el progreso de los alumnos. Esta sensibilidad común es absolutamente necesaria para poder conformar unos criterios de evaluación fiables (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 174).

Asimismo, el profesor puede contestar a cuestionarios preparados para que los propios enseñantes reflexionen sobre asuntos que tienen que ver con el currículo o con aspectos relacionados con la práctica de aula. De este modo, se consigue que el profesor:

(...) evalúe su propia actuación al tiempo que obtiene información para evaluar el currículo y el desarrollo de las clases. Los resultados de estas encuestas se pueden analizar e interpretar en reuniones periódicas, lo que contribuirá a la evaluación continua tanto de los profesores como del propio currículo (Instituto Cervantes, *op.cit.*).

Los intercambios de opiniones entre profesores para discutir sus experiencias constituye otro importante procedimiento de autoevaluación.

3. 3. El nivel de actuación

Este tercer nivel de concreción del currículo considera la aplicación práctica de los fundamentos y las decisiones de los niveles anteriores. A continuación presentamos un conjunto de reflexiones sobre el desarrollo del programa de curso, la elección de ámbitos en que se organiza la vida social, la selección de textos, la tarea como instrumento para la organización de actividades y la práctica e integración de las destrezas lingüísticas.

3. 3. 1. Desarrollo del programa de curso

El impacto causado por una concepción gramatical de la naturaleza del lenguaje propició que tradicionalmente el currículo de lengua incorporara elementos gramaticales y léxicos, con criterios de gradación de dificultad que dependían de la mayor o menor complejidad de los propios contenidos. Se partía de la creencia que un programa organizado en torno a unidades lingüísticas era capaz de asegurar, por sí mismo, el éxito en el aprendizaje. A partir de los años setenta, sin embargo, con el desarrollo del enfoque comunicativo, se produce un cambio de orientación:

Se empieza a producir un cambio gradual que conduce a una mayor atención hacia los intereses y las necesidades del alumno, por lo que se buscan nuevos criterios en la selección de los contenidos y se empieza a valorar la importancia de los procedimientos pedagógicos que permitan poner en juego tales contenidos en contextos significativos y motivadores. Así, desde los programas elaborados a partir de contenidos gramaticales se evoluciona hacia un criterio de selección de contenidos de carácter funcional, más acorde con el objetivo final del desarrollo de la competencia comunicativa (Instituto Cervantes, 1994: 47).

La aplicación de los presupuestos del enfoque comunicativo a la enseñanza de lenguas motivó la aparición de los enfoques nocional-funcionales, los cuales introducían el

componente semántico-pragmático en la definición de unidades del programa. Se trata de categorías semánticas (las nociones) y pragmáticas (las funciones) que permiten describir las distintas acciones que los hablantes realizan en su uso de la lengua. En otras palabras, las unidades de programación consisten en los contenidos lingüísticos que se juzgan necesarios para la comunicación. A partir de los trabajos de Wilkins (1976) y de los distintos *niveles umbral* publicados por el Consejo de Europa, las programaciones institucionales, libros de texto, etc., empezaron a organizarse en torno a unidades nocional-funcionales. Pronto se vieron, sin embargo, las limitaciones del análisis funcional:

La comunicación, en efecto, no se establece únicamente mediante la utilización automática de unos contenidos lingüísticos, sino que comporta una serie de procesos para la selección de los contenidos adecuados a cada contexto de uso (Martín Peris, 1996: 304).

La mera descripción de los contenidos desde una perspectiva más amplia que la que proporcionaba el análisis gramatical no garantizó, por sí misma, el éxito en el objetivo de promover la competencia comunicativa del alumno. García Santa-Cecilia señala, a este respecto, que definir nociones y funciones comunicativas no tiene porque conllevar una mejora en la competencia comunicativa de los alumnos:

Una cosa es definir funciones y nociones comunicativas y otra capacitar realmente a los alumnos para que puedan desenvolverse en la comunicación mediante el uso de esas funciones y esas nociones. Un programa de contenidos, por muy bien descrito que esté, no basta para satisfacer objetivos comunicativos. (...) un programa puede ser nociofuncional sin ser comunicativo y comunicativo sin ser nociofuncional. Es preciso, a este respecto, reconocer la importancia de la metodología, entendida como el conjunto de procedimientos pedagógicos que nos permitirá poner en juego los contenidos de forma eficaz (García Santa-Cecilia, 1995: 154).

Las recientes investigaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas abogan por la consideración de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje. De este modo, desde distintas iniciativas pedagógicas, se ha propuesto el concepto de *tarea* como unidad de análisis alternativa a unidades de carácter lingüístico como las estructuras o las funciones. Esto significa que la organización de los programas de enseñanza:

(...) deja de estar centrada en el conocimiento y las capacidades que debe alcanzar el alumno como resultado de la enseñanza y se dirige hacia el 'proceso' a través del cual se alcanzará ese conocimiento y esas capacidades (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 48).

Como señala Martín Peris, los programas de procesos representan “*una mayor preocupación por la capacidad de comunicarse que por un repertorio de recursos para la comunicación*” (1996: 305) y consideran la actividad de aprender “*tan importante como la lengua misma*” (*op.cit.*). Wilkins (1973) fue el primero en establecer la distinción teórica entre programas de contenidos y programas de procesos. El autor los denominó, sin embargo, *sintéticos* y *analíticos*, respectivamente:

Los programas sintéticos son aquellos que dividen la lengua en elementos lingüísticos separados, que serán enseñados uno a uno y paso a paso, de manera que la adquisición consiste en un proceso gradual de acumulación de partes hasta que llega a construirse la estructura de la lengua en conjunto. El

alumno deberá sintetizar la lengua que ha sido dividida en una serie de pequeños trozos. Se trata, por tanto, de aprender la lengua en partes independientes unas de otras, e integrar o sintetizar estas partes cuando ha de utilizarse la lengua con una finalidad comunicativa. Por su parte, los programas analíticos ofrecen al alumno ejemplos de lengua que no han sido previamente manipulados o controlados, sino que se han organizado en función de los propósitos por los que el alumno aprende la lengua y el tipo de actuación lingüística necesaria para alcanzar estos propósitos. Así, estos programas presentan la lengua en bloques, sin interferencia ni control, y se basan en la capacidad del alumno para percibir regularidades en la lengua y, a partir de ello, deducir reglas (García Santa-Cecilia, *op.cit.*: 181-182).

Wilkins considera los programas gramaticales como sintéticos, y los nocionales y funcionales como analíticos; visión que contrasta con la de Long y Crookes (1992), quienes opinan que estos últimos son también sintéticos, puesto que las nociones y las funciones son unidades de análisis de carácter lingüístico. Según estos autores, también serían sintéticos los programas situacionales, esto es, aquellos organizados en torno a situaciones como ir de compras, en el banco, etc.; y los temáticos, organizados alrededor de temas como comida, vestido, etc. En el primer caso, porque contienen elementos estructurales y, en el segundo, porque contienen elementos léxicos. Los programas sintéticos presentan, según Long y Crookes (1992), una serie de problemas, cualquiera que sea su unidad de análisis:

- Están orientados solamente hacia el resultado y no hacia el proceso de aprendizaje;
- el contenido del programa se basa exclusivamente en un análisis de la propia lengua;
- los elementos lingüísticos que constituyen estos programas no son unidades significativas de adquisición de lengua desde la perspectiva del alumno;
- las unidades no pueden ser adquiridas de forma lineal, o bien aprendidas antes o separadas del uso de la lengua.

La unidad de análisis de los programas analíticos es la *tarea*. Los programas basados en tareas rechazan los elementos lingüísticos, ya sean estructuras, nociones o funciones, como unidad de análisis, en favor de la tarea como eje para el enfoque de un tipo de programa en que los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje tienen prioridad sobre el análisis lingüístico. Entre las primeras experiencias de organización de un programa de enseñanza que no contempla unidades de carácter lingüístico, destaca el *The Bangalore/ Madrash Communicational Teaching Project* (Proyecto de Enseñanza Comunicativa Bangalore/ Madrash), desarrollado por Prabhu, Ramani y otros en la India durante 1979 y 1984. Prabhu (1987) hace una exposición de su experiencia en este proyecto, del cual fue director: el modelo propuesto por este autor, al que se ha denominado *procedimental (procedural syllabus)*, encaja perfectamente en el tipo de programas analíticos, puesto que la base de cada lección está constituida por un problema o una tarea. Así, los objetivos de las unidades del programa no consisten en unidades lingüísticas, sino en tareas de resolución de problemas lógicos, matemáticos y científicos. Además del de Prabhu, existen otros dos modelos de programas analíticos: el *programa de procesos (process syllabus)* de Breen (1984) y el *programa de tareas (task syllabus)*, propuesto, entre otros, por Long (1985), Candlin y Murphy (1987), Nunan (1988a) y Estaire y Zanón (1990).

White (1988) propone una clasificación entre dos tipos de programas que llama A y B. Los de tipo A se centran en el contenido de lo que se desea aprender; los de tipo B, en la forma en que se ha de aprender la lengua. Martín Peris (1996) los describe de este modo:

En los de tipo A, se especifican los objetivos de aprendizaje al margen de la consideración de las características individuales de los aprendientes reales y de los procesos por los cuales se aprende una segunda lengua, y se analiza y divide el componente lingüístico con el fin de realizar una preselección de contenidos para incorporar al programa; en los de tipo B, no se realiza esta preselección de contenidos, y la especificación de objetivos tiene lugar durante el curso de aprendizaje, mediante una negociación entre profesor y alumnos. Los primeros se caracterizan, para White, por ser externos al aprendiente, heterodirigidos, determinados por la autoridad, por dejar la toma de decisiones en manos del profesor, tratar como decisivo el contenido de la enseñanza y evaluar éxito y fracaso en términos de logro y maestría; los segundos, por ser internos al aprendiente, negociados por profesor y alumnos como responsables conjuntos de las decisiones, por insistir más en el proceso de aprendizaje que en su contenido y por evaluar la consecución de los objetivos en relación con los criterios de éxito que tengan los propios aprendientes (Martín Peris, *op.cit.*: 306-307).

Por último, Nunan (1988b) establece una diferenciación entre *programas orientados hacia el producto*, que se centran en el conocimiento que los alumnos han de alcanzar como resultado del aprendizaje, y *programas orientados hacia el proceso*, que se basan en las experiencias de aprendizaje. En esta misma línea, Breen (1987) habla de dos paradigmas en el diseño de programas: el primero está constituido por los *planes sistemáticos (propositional plans)*, que comprenden los programas gramaticales y los funcionales; el segundo, por los *planes de proceso (process plans)*, que comprenden los programas de procesos y los programas de tareas.

3. 3. 2. Elección de ámbitos en que se organiza la vida social

A la hora de acometer el desarrollo del programa de curso, habrá que decidir en qué *ámbitos* (esferas de acción o áreas de interés) se preparará a los alumnos, lo cual tendrá consecuencias importantes para la selección de situaciones, tareas, temas y textos:

La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen. Los usuarios tienen que tener en cuenta los efectos que para la motivación supone la elección de ámbitos que sean adecuados para el presente en relación con su utilidad futura. Por ejemplo, puede que a los niños se les motive mejor con una concentración en sus actuales áreas de interés, pero entonces puede que se encuentren mal preparados para comunicarse posteriormente en un entorno de adultos. En la educación de adultos, pueden surgir conflictos de interés entre empresarios que financien cursos -y que deseen una mayor atención al ámbito profesional- y alumnos que puedan estar más interesados en desarrollar las relaciones personales (Consejo de Europa, 2001: 49).

Cualquier esfera de actividad puede constituir un área de interés para un usuario particular. Teniendo en cuenta los propósitos generales de enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, puede resultar útil distinguir los siguientes ámbitos:

- El ámbito *personal*, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etc.;
- el ámbito *público*, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;
- el ámbito *profesional*, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;
- el ámbito *educativo*, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa (Consejo de Europa, *op.cit.*).

Asimismo, en cada ámbito habrá que determinar las situaciones que el alumno tendrá que abordar y los lugares, instituciones, objetos, personas o acontecimientos con los que se relacionará (en las páginas 52-53 del *Marco común europeo* se ofrecen ejemplos de algunas de estas categorías situacionales, clasificadas según los ámbitos, que se dan probablemente en todos los países europeos).

Dentro de los distintos ámbitos pueden considerarse los *temas*, que son “*los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos*” (Consejo de Europa, *op.cit.*: 55). Si bien las categorías temáticas pueden clasificarse de formas muy distintas, una buena clasificación en temas, subtemas y nociones específicas es la presentada en el capítulo 7 de *Threshold Level 1990*. Algunos de esos temas se relacionan con la información personal, la vivienda, la vida cotidiana, los viajes y el tiempo libre y el ocio. La selección que se expone en *Threshold Level 1990* es el resultado de las decisiones de los autores en función de la evaluación de las necesidades comunicativas de los alumnos.

3. 3. 3. Selección de textos

Cualquier ámbito de la vida social, público o privado, genera prácticas discursivas. La unidad básica de análisis de los estudios discursivos es el *enunciado*. Los enunciados se combinan entre sí para formar *textos*, orales o escritos. Un texto, una vez enunciado o escrito, se convierte en un objeto transmitido por un *canal* concreto e independiente de su productor. Las diferencias de canal, propósito y función provocan las diferencias correspondientes no sólo en el contexto de los mensajes, sino también en su organización y presentación. Así, los textos pueden clasificarse en distintos *tipos de texto* que pertenecen a distintos *géneros*. De conformidad con los intereses de esta investigación, presentamos seguidamente una clasificación de tipos de texto según el canal, el ámbito de uso y la relación entre los interlocutores, tal como aparece en Generalitat de Catalunya (1998):

■ *Textos orales*

Como puede apreciarse, presentamos distintos textos orales en las dos vertientes de comprensión y expresión, sin que ello signifique una simetría de competencias:

1. Esfera privada [o ámbito personal]

a) Interaccionales

- Conversaciones coloquiales cara a cara
- Conversaciones telefónicas coloquiales
- Mensajes en un contestador automático

b) Dirigidos a una audiencia

- Alocuciones de saludo y bienvenida
- Narraciones y descripciones de acontecimientos actuales y del pasado, de actividades, hábitos y procesos,...
- Órdenes e instrucciones: recetas, instrucciones de uso de un aparato, indicaciones para llegar a un lugar

2. Esfera social y laboral [o ámbito profesional]

a) Interaccionales

- Conversaciones formales en el trabajo, en un organismo oficial,...
- Conversaciones con un mínimo carácter formal, cara a cara o al teléfono, en el trabajo, en tiendas, restaurantes y otros lugares públicos, en la consulta del médico, en la calle,...
- Encuestas

b) Dirigidos a una audiencia

- Avisos y anuncios emitidos por megafonía en un aeropuerto, en una estación,...
- Avisos y anuncios emitidos por los medios de comunicación,...
- Textos publicitarios emitidos por los medios
- Noticias de radio y televisión
- Boletines meteorológicos

3. Esfera cultural [o ámbito público]

a) Interaccionales

- Entrevistas sobre temas generales retransmitidas por los medios
- Mesas redondas, tertulias
- Películas
- Obras de teatro
- Concursos de radio o televisión
- Dibujos animados y seriales

b) Dirigidos a una audiencia

- Retransmisiones deportivas
- Programas informativos y culturales de radio y televisión
- Documentales de divulgación
- Canciones. Cuentos y relatos. Chistes

4. Ámbito académico

a) Interaccionales

- Conversaciones en clase entre alumnos, entre profesor y alumnos
- Exámenes orales (entrevistas)

b) Dirigidos a una audiencia

- Relatos de un hecho, una historia
- Exposiciones breves de temas de interés personal
- Discursos, presentaciones o conferencias sobre temas no especializados

(Generalitat de Catalunya, 1998).

■ *Textos escritos*

A continuación presentamos distintos textos escritos en las dos vertientes de comprensión y expresión, sin que ello signifique una simetría de competencias:

1. Esfera privada [o ámbito personal]

- Notas, telegramas
- Listas, agenda
- Invitaciones, felicitaciones, dedicatorias
- Postales, cartas personales
- Fax, correo electrónico
- Diario personal

2. Esfera social y laboral [o ámbito profesional]

- Anuncios diversos
- Horarios de transporte público
- Folletos de información general o específica (turísticos, de instrucciones de uso, sobre una institución o lugar público -museos, bibliotecas...-, con información médica)...
- Catálogos, listas de artículos y de precios
- Cartas de restaurante. Recetas de cocina
- Noticias de la prensa. Información meteorológica
- Gráficos estadísticos. Mapas conceptuales
- Formularios
- Ofertas de trabajo. Solicitudes de trabajo, cartas
- Curriculum Vitae
- Cartas formales
- Telegramas formales
- Fax y correo electrónico
- Comunicaciones internas de trabajo (circulares, memorandos...)
- Informes, cartas. Actas de reuniones

3. Esfera cultural [o ámbito público]

- Programaciones de radio y televisión
- Cartelera de espectáculos
- Críticas de espectáculos
- Horóscopos
- Editoriales de prensa. Artículos de opinión
- Artículos de divulgación periodística
- Cartas al director en la prensa
- Entrevistas escritas
- Cómic y fotonovelas
- Letras de canciones
- Poemas
- Relatos breves (cuentos, historias, fábulas...)
- Novelas, biografías, memorias
- Ensayo
- Obras de teatro

4. Ámbito académico

- Definiciones en los diccionarios
- Entradas de enciclopedia
- Enunciados de un ejercicio
- Exámenes
- Esquemas o explicaciones gramaticales
- Fichas bibliográficas. Recensiones
- Apuntes. Resúmenes de textos tratados en clase
- Composiciones libres (descripciones, narraciones)
- Texto sobre el lenguaje y el aprendizaje de la lengua. Libros de texto

(Generalitat de Catalunya, 1998).

Los textos escritos que hemos presentado más arriba son textos que: o bien produce un usuario de la lengua para que sean leídos por uno o más lectores; o bien recibe y procesa como información de entrada el usuario de la lengua como lector. El *Marco común europeo*, sin embargo, considera que la interacción a través de la lengua escrita es posible e incluye actividades como las siguientes:

- Pasar e intercambiar notas, memorandos, etc., cuando la interacción hablada resulta imposible e inapropiada;
- correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.;
- negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc., volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc.;
- participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet (Consejo de Europa, 2001: 81).

Además de los textos interaccionales o dirigidos a un público en general, existen otros textos que sirven de base para la realización de actividades de mediación oral y escrita, esto es, la interpretación oral y la traducción escrita, respectivamente. En las actividades de mediación, el usuario de la lengua “*no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa*” (Consejo de Europa, *op.cit.*: 85). En la enseñanza del ELE en la educación secundaria en Francia, frecuentemente se pide a los alumnos que traduzcan textos literarios (novelas, poesía, etc.) y que, por tanto, realicen actividades de mediación escrita.

3. 3. 3. 1. Textos literarios

Si bien una clasificación basada en la función predominante de los tipos de texto no es relevante para los intereses de esta investigación, en este apartado dedicaremos una atención especial a los textos literarios, dado el interés que genera su uso en las aulas francesas de ELE.

El uso de los textos literarios ha sufrido diversos vaivenes en la historia de la didáctica de lenguas extranjeras. En una primera etapa, la supremacía de la lengua escrita sobre la oral los convirtió en la fuente principal de documentos de trabajo:

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).

[El aprendizaje lingüístico, de la gramática, principalmente, conduce de manera obligada a una formación cultural. En esta etapa se considera no solamente que la literatura representa la norma, sino también que constituye la manifestación más profunda de la cultura del país y la vía para acceder a esta. Por otro lado, una vez que el alumno ha adquirido un cierto nivel de competencia lingüística, estas metodologías calcan los procedimientos de enseñanza de la literatura en lenguas primeras: la enseñanza de la historia literaria se centra fundamentalmente en la explicación de textos y la disertación].

En esta época, en Francia, el triunfo de la literatura obedece a 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. Posteriormente, el advenimiento del Método Directo y de los que le sucedieron relegó el uso de textos literarios a un segundo plano (Richards y Rodgers, 1986). Aun así, nunca han sido del todo marginados, aunque sólo sea por su valor cultural (Collie y Slater, 1987; Mendoza, 1993; Widdowson, 1984).

En los años ochenta, la llegada del enfoque comunicativo propició que muchos expertos se replantearan el papel de los textos literarios en la didáctica de lenguas extranjeras. Hasta ese momento, la finalidad de los textos literarios solía ser:

(...) ejemplificar el uso (...) de las unidades lingüísticas que constituían los contenidos de aprendizaje de la lección (...). Las actividades encaminadas a la asimilación y el control del sistema de la lengua se trabajaban tradicionalmente con ejercicios de práctica repetitiva, en los que los alumnos manipulaban diversas estructuras de la morfología o de la sintaxis, unidades léxicas, etc.; se trataba de actividades de producción, generalmente descontextualizadas y desvinculadas de cualquier unidad textual (Martín Peris, 2000).

En la actualidad, los textos literarios se conciben:

(...) como fuente de datos (o punto de arranque) de la actividad o tarea. No se les pide, pues, que en sus párrafos y oraciones incluyan necesariamente los contenidos de aprendizaje (...). Se concede prioridad a los mecanismos de comprensión sobre los de producción, y los fenómenos cuya comprensión se quiere facilitar se presentan enmarcados en textos que hacen más patente su valor y función (Martín Peris, *op.cit.*).

Así, lo que se ha producido es:

(...) la reivindicación de su [textos literarios] entrada en el aula con todos sus atributos propios, y el abandono de su uso como excusa o pretexto para presentar los contenidos de aprendizaje (...). Texto, por tanto, para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas (Martín Peris, *op.cit.*).

Actualmente, muchos profesores consideran que la presencia de materiales literarios en las aulas evoca planteamientos muy tradicionales:

En el contexto didáctico actual y en el ámbito de la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras, es frecuente que los materiales literarios sean infrautilizados en las actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativa. Este hecho suele estar vinculado a la idea de que la *materia literaria* se considera un tipo de producción peculiar y particular porque, se aduce, los textos literarios presentan extraños y peculiares (?) usos del sistema de lengua que quedan muy distantes de las *auténticas* necesidades comunicativas y de los objetivos didácticos establecidos para un aprendizaje pragmático y funcional (Mendoza, 2004).

Aunque lo cierto es que la literatura no es una creación inusual, ni una elaboración artística ajena a la vitalidad cotidiana de la lengua:

La literatura no es una producción inusual, ni una rareza (...), no es un tipo de "material" extraño en el contexto social y cultural ni en el aula de LE (...). Los textos literarios son una excelente cantera de materiales que aportan a través de la lectura un amplio, variado y enriquecedor *input* lingüístico y cultural, junto con otros conocimientos, datos y referencias válidos para la formación lingüístico-comunicativa del aprendizaje de LE (Mendoza, *op.cit.*).

El uso de textos literarios en el aula de lengua extranjera debe servir de base para enriquecer la competencia comunicativa:

- La competencia lingüística, mediante la práctica de la pronunciación ("stress", ritmo y entonación), la gramática (el conocimiento de las estructuras gramaticales en el texto: tiempos verbales, etc.) y el vocabulario (el significado de nuevas palabras y expresiones);
- la competencia sociolingüística, a partir del análisis de las funciones, ideas y conceptos expresados por el texto, el valor afectivo de las palabras usadas, lo que el autor intenta comunicar, ideas y conceptos explícitos e implícitos, etc.;
- la competencia sociocultural, a partir del estudio de los referentes históricos y geográficos, que pondrán en relación el texto con el conocimiento cultural del aprendiente y con otras áreas del currículo;
- la competencia discursiva, a partir del análisis de la relación entre los diferentes elementos en el texto y de la estructura textual;
- la competencia estratégica, por encima de todo mediante el desarrollo de las estrategias cognitivas (organizar, inferir, resumir, deducir, etc.) y también las afectivas (Mendoza, 1993: 30).

Gilroy y Parkinson (1997) consideran que una de las principales razones por las que se debe recurrir a la literatura es para fomentar la creatividad de los alumnos. Los textos literarios, además, no sólo impulsan el desarrollo de la expresión escrita, sino que pueden utilizarse para llevar a cabo actividades orales y escritas. La selección de textos literarios, sin embargo, no es fácil (McRae, 1991). Para un hablante no nativo, las referencias culturales pueden causar serios problemas. A juicio de Duff y Maley (1991), sin embargo, la dificultad es un concepto relativo y subjetivo. Literatura no tiene porque ser sinónimo de complejidad lingüística: lo que los estudiantes aporten al texto contribuirá en mayor o menor medida a la dificultad del mismo.

Diversos autores consideran que no existe una actividad ideal para acompañar a un texto literario. El profesor tiene que dejar que el texto sugiera el tipo de actividad,

atendiendo fundamentalmente a las actividades que mejor satisfagan las necesidades de los alumnos:

El texto literario es un material, un documento en sí, susceptible de ser trabajado y explotado según los intereses de profesores y alumnos, adaptable a cualquier enfoque que hayamos elegido. Es fácil comprobar que son auténticos “materiales didácticos”, tan reales y tan válidos como los textos periodísticos y comerciales, los folletos de instrucciones u otros textos escritos de uso cotidiano que se utilizan en una clase de L2 (...). Empleamos los textos en función de su contenido motivador y de su interés (...), y sus posibilidades de explotación dependen de la selección y la programación realizada para lograr el objetivo concreto que pretendamos (Mendoza, *op.cit.*: 24).

McRae (1991) señala que las actividades que acompañan a un texto literario no deberían basarse en una serie de preguntas que conduzcan a ejercicios mecánicos. Para Duff y Maley (1991), estas actividades deberían provocar una interacción genuina entre lector y texto y entre los propios lectores, incluyendo al profesor. Los ejercicios que acompañan al texto tendrían que ofrecer a los alumnos la oportunidad de compartir sus propias experiencias, percepciones y opiniones.

3. 3. 3. 2. Documentos auténticos

No quisiéramos concluir este apartado dedicado a la selección de textos sin detallar algunas de las peculiaridades de un producto didáctico aparecido en los años setenta y cuya importancia es decisiva en la enseñanza actual del ELE en el contexto de la educación secundaria en Francia: el documento auténtico. En el ámbito francófono, Coste (1984) lo define como producto que “*appartient au vaste ensemble des messages oraux et écrits produits par des francophones pour des francophones*”: “[...] *pertenece al amplio conjunto de mensajes orales y escritos que los hablantes del francés producen para otros hablantes del francés*”. En efecto, se trata de textos producidos en el mundo externo al aula cuya finalidad consiste en “*facilitar la comunicación entre individuos y grupos sociales*” (Martín Peris, 1998b). En su concepción, por tanto, no han intervenido criterios de tipo didáctico.

Hasta la llegada del enfoque comunicativo, el discurso aportado (Llobera, 1995b) al aula solía incluir textos con formatos y reglas propios, lejanos a aquellos que podíamos encontrar fuera del aula. En efecto, libros, casetes y otros materiales didácticos presentaban tipos de discurso artificiales, diseñados con el único propósito de facilitar a los alumnos el acceso a la lengua meta. Se trata de lo que Van Lier (1991) denomina *audience design* (“diseño de la audiencia”), y que sería algo así como adaptar nuestro discurso a las necesidades de nuestro receptor. Esta adaptación o acomodación será diferente en función de cómo entendamos los problemas a los que se enfrentan nuestros interlocutores, mucho menos competentes que nosotros; es decir, cuanto más entendamos las dificultades que tienen para comunicarse, más eficientes seremos en lo referente a adaptar nuestro discurso a sus necesidades comunicativas.

El enfoque comunicativo trajo consigo un interés por acercar los modos de hacer cotidianos al aula de lengua extranjera. El aspecto artificial de los métodos existentes hasta ese momento provocó una cierta decepción, por lo que los expertos en didáctica de lenguas propusieron nuevos métodos de aprendizaje que se acercaran a la lengua cotidiana. Además, creyeron que estos motivarían a los estudiantes y desarrollarían una enseñanza-aprendizaje más eficientes. Los documentos reales producidos en el

mundo externo al aula proporcionan, de hecho, “*un material muy rico para las actividades de aprendizaje de lenguas*” (Martín Peris, 1998b). Todas las actividades que se realizan en el mundo del aula están orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, y en este cometido pueden desempeñar un papel muy importante la presentación de muestras o ejemplificaciones de usos lingüísticos:

Una de las funciones que pueden cumplir los textos aportados al aula es la de servir de modelo para la producción de los alumnos (...). Las actuales corrientes de enseñanza de lenguas abogan por la realización en el aula de actividades semejantes a las que tienen lugar fuera de ella; en estas actividades, los alumnos se ven en la situación de utilizar la lengua que aprenden para conseguir determinados propósitos extralingüísticos, y de ese modo progresar en su dominio de la misma, tanto en los aspectos receptivos (comprensión de la lectura y de la audición) como en los productivos (expresión oral y escrita) (Martín Peris, *op.cit.*).

Además, el trabajo con textos reales impulsará:

(...) el desarrollo de capacidades y estrategias de comprensión lectora, así como de la adquisición de contenidos referenciales con los que los alumnos pueden estar poco familiarizados (Martín Peris, *op.cit.*).

A la hora de seleccionar documentos auténticos para el aula, podemos fijarnos en alguno de estos aspectos:

A) ¿Representa este documento alguno de los tipos de texto que los alumnos van a tener que producir? O, dicho de otra forma: ¿Se trata de un texto que los alumnos pueden tomar como modelo para su producción en la lengua, ya sea por su estructura textual, ya sea por las estructuras morfosintácticas o el vocabulario que contiene?

B) ¿Es un documento a partir del cual podemos fácilmente concebir actividades presumiblemente motivadoras para nuestros alumnos, de tal forma que para realizarlas sea necesaria la lectura (o, en su caso audición) del texto y la adecuada comprensión de su contenido?

(Martín Peris, *op.cit.*).

Según el autor, al discurso aportado al aula se le piden una serie de requisitos:

a) *Aspectos formales*: fidelidad a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula, que respete los rasgos propios de los usos orales y escritos, del formato de los textos, etc.;

b) *aspectos relativos al contenido*: interés de los temas, relevancia, significatividad para los alumnos, derivadas de la proximidad a su mundo de experiencias y conocimientos;

c) *aspectos relativos al uso*: autenticidad. Los documentos deben servir de base para que los discentes realicen a partir de ellos los mismos usos para los que aquellos fueron creados fuera del aula;

d) *aspectos socioculturales*: autenticidad. Los documentos deben ser un fiel reflejo de las convenciones y reglas sociales vinculados a los usos lingüísticos (Martín Peris, 1998a).

Y añade que hay que elegir textos que presenten las siguientes características:

- Proximidad al mundo de intereses y experiencias de los alumnos: Esta característica vendrá dada fundamentalmente por el tema sobre el que trate el

contenido del texto y su relación con la composición del grupo, la edad de sus miembros, sus gustos y preocupaciones, etc. Factores ajenos al grupo tales como la actualidad informativa que revistan determinados temas, las inquietudes, preocupaciones y asuntos de interés público en un determinado momento, etc., no sólo ayudarán en la elección sino que crearán el contexto necesario para la adecuada comprensión del texto. La participación de los alumnos en la selección de posibles documentos, así como en su elección definitiva, puede desempeñar aquí un importante papel (...);

- facilidad de comprensión por parte de los alumnos. Es aquí donde va a ser necesario analizar las características lingüísticas del texto (vocabulario - general, restringido-, estructuras sintácticas y textuales) así como su modo de presentación (ritmo y pronunciación, en el caso de los textos orales, grafismos en el caso de los escritos...), para elegir convenientemente el texto; hay que tener en cuenta también otras características no estrictamente lingüísticas, como por ejemplo el grado de densidad que alcance la información contenida en el texto, que condicionan también su posibilidad de comprensión;
- posibilidad de que los alumnos digan o hagan algo al respecto de lo que contiene el texto. No basta con que éste sea interesante y comprensible: tiene que ser capaz de proporcionar un estímulo para algún tipo de actuación, de lo contrario corremos el riesgo de limitarnos a una simple explotación de la lectura mediante las preguntas o ejercicios más o menos convencionales que hemos venido realizando con otros textos (Martín Peris, 1998b).

Para Martín Peris, respetar los requisitos anteriores resulta fundamental en base a incrementar la motivación del alumno.

3. 3. 4. La tarea. La dificultad de la tarea

Más arriba hemos señalado que los programas basados en tareas se presentan como una alternativa a los modelos de programación que parten de los contenidos. A diferencia de estos últimos, la programación por tareas permite “*relacionar las distintas actividades en función de un objetivo último de carácter comunicativo*” (García Santa-Cecilia, 1995: 159). Para Nunan (1989), la tarea es una *unidad de trabajo* en el aula que:

(...) implica a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma (Nunan, 1989: 10).

García Santa-Cecilia señala que bajo el término *tarea* pueden incluirse prácticas pedagógicas tan distintas como “*una interacción entre dos alumnos, leer un texto y contestar a una serie de preguntas, hacer un ejercicio centrado en la práctica de una determinada estructura, etc.*” (*op.cit.*: 160). Las tareas configuran un contexto adecuado para relacionar actividades de práctica formal y de práctica comunicativa. Las primeras, centradas en la adquisición de destrezas lingüísticas, como es el caso de las actividades de práctica controlada en las que el alumno manipula formas gramaticales, deben realizarse, sin embargo, con vistas al desarrollo de la competencia comunicativa; así, permitirán “*aplicar los conocimientos sobre los elementos lingüísticos a la comprensión y la producción de mensajes propios de la comunicación real*” (Instituto Cervantes, 1994: 135).

Al considerar el nivel de dificultad de la tarea, habrá que tener en cuenta los aspectos que detallamos en los apartados 3. 3. 4. 1. y 3. 3. 4. 2.

3. 3. 4. 1. Competencias y características del aprendiente

Las competencias del usuario están íntimamente relacionadas con sus características cognitivas, afectivas y lingüísticas:

- *Factores cognitivos*

Habrán que tomar en consideración:

a) La *familiaridad de la tarea*: se puede aligerar la carga cognitiva y facilitar la realización de la tarea según el grado de familiaridad del alumno con:

- El tipo de tarea y las operaciones que conlleva;
- el tema o temas;
- el tipo de texto (género);
- las pautas de interacción que la tarea lleva consigo (guiones y esquemas). El hecho de que el alumno cuente con esquemas mentales propios, inconscientes de aplicación mecánica, puede dejarle el campo libre para abordar otros aspectos en la realización de la tarea o, en todo caso, resultarle de mucha ayuda a la hora de anticiparse al contenido y la organización del texto;
- los conocimientos básicos necesarios (asumidos por quien habla o quien escribe);
- los conocimientos socioculturales pertinentes; por ejemplo: conocimiento de las normas y las variaciones sociales, las convenciones y las formas, los usos lingüísticos adecuados al contexto, las referencias relativas a la identidad nacional o cultural, las diferencias distintivas entre la cultura del alumno y la cultura que es objeto de estudio (véase la sección 5.1.1.2), y la conciencia intercultural (véase la sección 5.1.1.3).

b) Las *destrezas*: la realización de la tarea depende de la capacidad que tiene el alumno de ejercer, entre otras:

- Las destrezas organizativas e interpersonales necesarias para llevar a cabo las distintas fases de la tarea;
- las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de la tarea y que comprenden: saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea;
- las destrezas interculturales (véase la sección 5.1.2.2.): la capacidad de hacer frente a lo que se halla presente de modo implícito en el discurso de los hablantes nativos.

c) La *capacidad de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea*: es probable que la dificultad de una tarea dependa de la capacidad que tenga el alumno de:

- Controlar el número de pasos u “operaciones cognitivas”, concretas o abstractas;
- responder a las exigencias que surjan en el procesamiento de la tarea (capacidad para discurrir) y saber relacionar los distintos pasos de la tarea (o combinar tareas distintas pero que guarden relación).

(Consejo de Europa, 2001: 158-159).

- *Factores afectivos*

Habrá que tener en cuenta:

- a) La *autoestima*: una imagen positiva de uno mismo y la falta de inhibición pueden contribuir al éxito en la realización de la tarea. En esos casos, el alumno tiene la suficiente seguridad en sí mismo como para insistir hasta que consigue realizar con éxito la tarea. Asume, por ejemplo, el control de la interacción cuando es necesario (interviene para conseguir una aclaración y para comprobar si va entendiendo, está dispuesto a asumir riesgos o, cuando se enfrenta a dificultades de comprensión, continúa leyendo o escuchando y realiza inferencias, etc.). El grado de inhibición puede estar influido por la situación o la tarea concreta;
- b) la *implicación* y la *motivación*: es más probable que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel alto de motivación intrínseca para llevar a cabo la tarea -provocada por un interés concreto por la tarea en sí o al percibir la importancia que pueda tener, por ejemplo, para las necesidades de la vida real o para la realización de otra tarea relacionada (la interdependencia de unas tareas con otras)- fomenta una mayor implicación del alumno; la motivación extrínseca puede también desempeñar un papel importante cuando, por ejemplo, hay presiones externas para completar la tarea con éxito (por ejemplo: para recibir elogios, para no quedar mal, o, simplemente, por razones de competitividad);
- c) el *estado*: la realización se ve influida por el estado físico y emocional del alumno (es más probable que un alumno despierto y relajado aprenda más y tenga más éxito que otro que está cansado e intranquilo);
- d) la *actitud*: los siguientes factores pueden incidir en la dificultad inherente en una tarea que introduce nuevos conocimientos y experiencias socioculturales: el interés del alumno por lo que es diferente y su apertura a ello; si está dispuesto a relativizar su propia perspectiva cultural y su sistema de valores, a asumir el papel de “intermediario cultural” entre su propia cultura y la cultura extranjera y a resolver malentendidos y conflictos interculturales (Consejo de Europa, *op.cit.*: 159-160).

- *Factores lingüísticos*

Habrá que tomar en consideración los siguientes aspectos:

La fase de desarrollo de los recursos lingüísticos del alumno es un factor fundamental que hay que tener en cuenta a la hora de establecer la idoneidad de una tarea concreta o de manipular los parámetros de la tarea: el nivel de conocimientos y el control de la gramática, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea, es decir, recursos lingüísticos tales como la riqueza de vocabulario, la corrección gramatical y léxica, y aspectos del uso de la lengua como, por ejemplo, la fluidez, la flexibilidad, la coherencia, la propiedad, la precisión.

Una tarea puede ser lingüísticamente compleja pero cognitivamente sencilla, o viceversa. Por tanto, un factor puede ser compensado por el otro a la hora de seleccionar tareas para fines pedagógicos (aunque una respuesta apropiada a una tarea cognitivamente compleja puede que resulte también difícil lingüísticamente en la vida real). Al realizar una tarea, los alumnos tienen que controlar tanto el contenido como la forma. Cuando no tienen que prestar una atención excesiva a aspectos formales, entonces hay más recursos disponibles para atender a los aspectos cognitivos, y viceversa. El hecho de que el alumno disponga de un conocimiento basado en unos esquemas mentales propios, llevados a la práctica mecánicamente, puede dejarle el campo libre para centrarse en el contenido y, en el caso de actividades de interacción y de expresión espontánea, para concentrarse en un uso más correcto de estructuras y formas menos establecidas. La capacidad que tiene el alumno para suplir las carencias existentes en su

competencia comunicativa es un factor importante en el éxito de la realización de la tarea para todas las actividades (véase las estrategias de comunicación en la sección 4.4.) (Consejo de Europa, *op.cit.*: 160)

En el siguiente apartado vamos a considerar los aspectos relacionados con las restricciones de la tarea en sí misma.

3. 3. 4. 2. Condiciones y restricciones de la tarea

Nos ocuparemos de dos tipos de tareas: de interacción y expresión, y de comprensión:

- *Tareas de interacción y expresión*

Habrá que tomar en consideración los siguientes aspectos:

a) El *apoyo*: la dotación de suficiente información acerca del contexto y la disponibilidad de ayuda lingüística puede reducir la dificultad de la tarea:

- Grado de *contextualización* que se facilita: se puede facilitar la realización de la tarea ofreciendo información suficiente y adecuada respecto a los participantes, los papeles que han de desempeñarse, el contenido, los objetivos, el entorno (incluyendo el apoyo visual) e instrucciones u orientaciones adecuadas, claras y suficientes para la realización de la tarea;
- grado de *ayuda lingüística* proporcionada: ensayar la tarea, o realizar una tarea paralela en una fase preparatoria, y disponer de apoyo lingüístico (palabras clave, etc.), contribuye, en las actividades de interacción, a crear expectativas, a recordar experiencias anteriores y a activar conocimientos previos y esquemas adquiridos. Las actividades previas a las tareas de expresión se pueden hacer más fáciles, obviamente, proporcionando recursos tales como obras de consulta, modelos adecuados y la ayuda de otras personas.

b) El *tiempo*: es probable que cuanto menos tiempo se tenga para la preparación y la realización de la tarea, más compleja resultará ésta. Hay que considerar los siguientes aspectos:

- Tiempo disponible para la *preparación*: es decir, en qué medida es posible planificar y ensayar la tarea: en la comunicación espontánea, la planificación intencionada no es posible y por lo tanto se necesita hacer un uso -altamente desarrollado y casi inconsciente- de ciertas estrategias para conseguir el éxito en la realización de la tarea; en otros casos, el alumno puede verse sometido a menor presión de tiempo y puede ejercitar estrategias adecuadas de un modo más consciente, como, por ejemplo, cuando los esquemas de comunicación son bastante predecibles o han quedado determinados de antemano, tal y como ocurre en las transacciones habituales, o cuando se dispone de tiempo suficiente para planificar, crear, revisar y corregir los textos, lo que suele ocurrir en las tareas de interacción que no requieren una respuesta inmediata (correspondencia epistolar) o en las tareas de expresión oral o escrita que tampoco precisen su realización inmediata;
- tiempo disponible para la *ejecución* de la tarea: cuando la comunicación es espontánea, cuanto mayor sea el grado de urgencia inherente al acontecimiento comunicativo o menor el tiempo permitido para completar la tarea, mayor es entonces la presión a la hora de realizar la tarea; no obstante, las tareas de interacción o de expresión, aun sin ser de carácter espontáneo, pueden también suponer cierta presión, por ejemplo si se trata de completar

un texto dentro de un tiempo límite establecido, lo que reduce el tiempo para planificar, crear, revisar y corregir el texto;

- *duración de los turnos de intervención*: la interacción espontánea es normalmente más compleja si se trata de turnos de intervención largos (por ejemplo, al volver a contar una anécdota) que si se trata de turnos más cortos;

- *duración de la tarea*: cuando los factores cognitivos y las condiciones de la realización de la tarea son constantes, es mucho más probable que una interacción espontánea de larga duración, una tarea compleja con muchas fases o la planificación y la ejecución de un texto extenso hablado o escrito resulte más difícil que una tarea similar de menor duración.

c) *El objetivo*: es probable que cuanta más negociación requiera la consecución del objetivo u objetivos de una tarea más compleja será su realización. Además, el hecho de que las expectativas respecto a los resultados de la tarea se compartan entre el profesor y los alumnos facilitará el que puedan aceptarse resultados diversos, si son aceptables, en el cumplimiento de la tarea:

- *Convergencia o divergencia del objetivo u objetivos de la tarea*: en una tarea de interacción, un objetivo convergente normalmente supone más “tensión comunicativa” que uno divergente. Es decir, el convergente requiere que los participantes consigan un resultado único y acordado que puede suponer una negociación considerable (por ejemplo, ponerse de acuerdo en cómo llevar a cabo algo) dado que se intercambia información específica esencial para realizar la tarea con éxito, mientras que un objetivo divergente (por ejemplo, un simple intercambio de ideas) no precisa un resultado único, específico ni pretendido concretamente;

- *la actitud de los alumnos y del profesor ante los objetivos*: el hecho de que el profesor y los alumnos sean conscientes de que es posible y aceptable obtener resultados distintos (frente al esfuerzo -quizá inconsciente- de los alumnos por conseguir un único resultado “correcto”) puede repercutir en la ejecución de la tarea.

d) *La predicción*: el carácter predecible o impredecible de la tarea. Normalmente, cualquier cambio en los parámetros de la tarea mientras ésta se lleva a cabo hace que aumente la complejidad para los interlocutores:

- En una tarea de interacción, la introducción de cualquier elemento inesperado (un nuevo acontecimiento, unas circunstancias determinadas, nueva información, otro participante) obliga al alumno a recurrir a las estrategias apropiadas para enfrentarse a la dinámica de la nueva situación más compleja. En una tarea de expresión, es probable que resulte más complejo el desarrollo de un texto “dinámico” (por ejemplo, una historia que comporte cambios de personajes, cambios de escena y de tiempo) que crear un texto “estático” (por ejemplo, la descripción de un objeto perdido o robado).

e) *Las condiciones físicas*: el ruido puede añadir complejidad a las tareas de interacción:

- *Interferencias*: el ruido de fondo o una línea telefónica deficiente, por ejemplo, puede obligar a los participantes a recurrir a su experiencia anterior y a activar conocimientos esquemáticos previos, las destrezas de inferencia, etc. para ser capaz de suplir las deficiencias del mensaje.

f) *Los participantes*: al considerar las condiciones que pueden disminuir la dificultad de las tareas de la vida real que comportan algún tipo de interacción, hay que tener en cuenta -aparte de los parámetros anteriores-

una variedad de factores, que normalmente no se pueden manipular, con respecto a los participantes:

- *Colaboración del interlocutor o interlocutores*: un interlocutor comprensivo facilita el éxito de la comunicación, dado que otorga al alumno o al usuario cierto control sobre la interacción a la hora, por ejemplo, de negociar y aceptar cambios en los objetivos y a la hora, también, de facilitar la comprensión accediendo a hablar más despacio, repetir o aclarar cualquier cosa;
- *características del habla de los interlocutores*: su acento, si hablan con claridad, con mayor o menor rapidez, coherencia, etc.;
- *visibilidad de los interlocutores* (la comunicación cara a cara permite el acceso a aspectos paralingüísticos que facilitan la comunicación);
- *competencias generales y comunicativas de los interlocutores*: conocimientos sobre el tema del que trata la tarea y el comportamiento (grado de familiaridad con las normas y convenciones de una comunidad concreta de habla)

(Consejo de Europa, *op.cit.*: 160-162).

● *Tareas de comprensión*

Habrá que tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) *El apoyo para la realización de la tarea*: la introducción de varias formas de apoyo puede reducir la posible dificultad de los textos. Por ejemplo, disponer de una fase preparatoria proporciona orientación y sirve para activar conocimientos previos; unas instrucciones claras para realizar la tarea ayudan a evitar posibles confusiones y la distribución del trabajo en pequeños grupos ofrece posibilidades para la colaboración mutua entre los alumnos:

- *Fase preparatoria*: crear expectativas, dotar de conocimientos básicos necesarios, activar conocimientos esquemáticos previos y filtrar ciertas dificultades lingüísticas durante una fase previa a la comprensión oral, a la comprensión escrita o a la visualización reducen notablemente la dificultad en el procesamiento de la tarea y, con ello, su complejidad. Se puede proporcionar también ayuda contextual preparando cuidadosamente las preguntas que acompañan a un texto (si es este el caso, lo ideal sería colocarlas estratégicamente, es decir, justo antes del texto escrito) y proporcionando pistas mediante, por ejemplo, apoyo visual, resúmenes gráficos, epígrafes, etc.;
- *instrucciones para realizar la tarea*: si las instrucciones son sencillas, apropiadas y suficientes (ni demasiada información ni muy poca) se reduce la posibilidad de confusión en los procedimientos y los objetivos de la tarea;
- *distribución en pequeños grupos*: para determinados alumnos, y sobre todo, pero no exclusivamente, para alumnos lentos, es probable que dé mejores resultados la distribución del trabajo en pequeños grupos -de tal modo que se produce una cooperación en tareas de lectura y comprensión auditiva- que el trabajo individual, ya que los alumnos pueden compartir el esfuerzo de procesamiento y proporcionarse ayuda e intercambiar impresiones mutuamente.

b) *Las características del texto*: al evaluar un texto para un alumno en concreto o un grupo de alumnos, hay que tener en cuenta ciertos factores como la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita:

- *Complejidad lingüística*: una sintaxis especialmente compleja absorbe la atención que, de otra forma, podría dedicarse al contenido. Es el caso, por ejemplo, de las oraciones largas con varias subordinadas, la negación múltiple, la ambigüedad, el uso de anáforas y deicticos sin antecedentes o referencias claras. Por otra parte, de la misma manera, una excesiva simplificación sintáctica, como la de algunos textos auténticos, puede tener en realidad el efecto de aumentar el nivel de dificultad (debido a la eliminación de elementos reiterativos o de determinadas pistas para entender el significado, etc.);
- *tipo de texto*: la familiaridad con el género del texto y con el ámbito sobre el que versa (y con los conocimientos básicos y socioculturales asumidos) ayuda al alumno a prever y comprender la estructura y el contenido de los textos; es probable que el carácter concreto o abstracto del texto también desempeñe un papel determinante. Asimismo, es probable que, por ejemplo, unas instrucciones concretas, descripciones o narraciones (sobre todo con suficiente apoyo visual) resulten menos complejas que argumentaciones o explicaciones abstractas;
- *estructura del discurso*: coherencia textual y buena organización (por ejemplo, la secuenciación temporal, la clara señalización y presentación de las ideas principales antes de que aparezcan desarrolladas), el hecho de que la información se presente de modo explícito y no implícitamente, la ausencia de información conflictiva o sorprendente, todo ello contribuye a reducir la complejidad del procesamiento de la información;
- *presentación física*: los textos escritos y hablados obviamente presentan distintas exigencias debido principalmente a la necesidad de procesar la información en tiempo real cuando se trata de un texto hablado. Además, el ruido, la distorsión y las interferencias (por ejemplo: una recepción televisiva o radiofónica deficiente o un texto escrito con mala letra o con tachones) aumentan la dificultad de la comprensión; en el caso de un texto grabado en casete, cuanto mayor sea el número de hablantes y menor la distinción entre sus voces, más difícil resultará identificar y comprender a los hablantes individualmente. Otros factores que aumentan la dificultad de la comprensión auditiva o visual son la superposición de discursos, la reducción fonética, el hecho de que se desconozca el acento, la rapidez del habla, la monotonía en la entonación, el volumen bajo, etc.;
- *longitud del texto*: normalmente un texto breve es menos complejo que un texto extenso, tratándose de un mismo tema, pues un texto extenso requiere un mayor procesamiento y, por añadidura, un esfuerzo de memoria, un riesgo de fatiga y distracción (sobre todo en el caso de los alumnos más jóvenes). Sin embargo, un texto largo que no sea muy denso y que contenga reformulaciones suficientes puede ser más fácil que un texto denso y breve que presente la misma información;
- *interés para el alumno*: el interés personal por el contenido de un texto produce un alto nivel de motivación que contribuye a mantener el esfuerzo de comprensión que realiza el alumno (pero no contribuye necesariamente a la comprensión de forma directa). Aunque se supone que la aparición de vocabulario poco frecuente acentúa la dificultad de un texto en general, es probable que un texto con vocabulario muy específico le resulte menos complejo a un especialista en el tema, y pueda por tanto abordarlo con mayor seguridad, que un texto que contenga un vocabulario amplio de carácter más general.

El hecho de fomentar en los alumnos la expresión de sus conocimientos, ideas y opiniones personales al proponerles una tarea de comprensión puede aumentar la motivación y la seguridad y activar la competencia lingüística que precisa el texto en cuestión. La integración de una tarea de comprensión dentro de otra tarea puede también contribuir a que la comprensión se convierta en un propósito en sí y a aumentar la implicación del alumno.

c) *Tipo de respuesta requerido*: aunque un texto pueda resultar relativamente difícil, se puede adaptar el tipo de respuesta requerido por la tarea con el fin de adecuar las competencias y las características del alumno. El diseño de la tarea también puede depender de que el objetivo sea desarrollar destrezas de comprensión o bien comprobar la comprensión. Por consiguiente, el tipo de respuesta exigido puede variar considerablemente como ilustran numerosas tipologías de comprensión.

Una tarea de comprensión puede requerir una comprensión global o selectiva, o una comprensión de detalles importantes. Determinadas tareas pueden exigir que el lector o el oyente demuestre que entiende la información principal claramente expuesta en un texto, mientras que otras pueden requerir el uso de destrezas de inferencia. Una tarea puede ser sumativa (de modo que se completa basándose en el texto en su conjunto), o bien puede estructurarse en distintas unidades relacionadas (por ejemplo, acompañando cada sección con un texto) para así exigir menor esfuerzo de memoria.

La respuesta puede ser no verbal (una respuesta no manifiesta o una acción simple como, por ejemplo, seleccionar una imagen) o puede que se requiera una respuesta verbal (hablada o escrita), como por ejemplo identificar y reproducir información partiendo de un texto para un fin concreto. Una respuesta verbal puede requerir en otros casos que el alumno complete el texto o que produzca un nuevo texto mediante tareas relacionadas de interacción o expresión.

El tiempo permitido para la respuesta puede variar con el fin de disminuir o aumentar la dificultad de la tarea. Cuanto más tiempo tenga un alumno para volver a oír o leer un texto, mayor probabilidad existe de que lo comprenda, y mayor es la oportunidad que tiene de aplicar una serie de estrategias con las que enfrentarse a las dificultades que le surjan a la hora de comprender el texto.

(Consejo de Europa, *op.cit.*: 163-165).

El *Marco común europeo* señala que los profesores y autores de libros de texto pueden controlar ciertos elementos para aumentar o disminuir el nivel de dificultad de las tareas de interacción y expresión, y comprensión:

El éxito en la realización de la tarea se puede facilitar mediante la activación previa de las competencias del alumno, por ejemplo, en la fase inicial de planteamiento del problema o de definición del objetivo de la tarea, proporcionando los elementos lingüísticos necesarios o promoviendo la reflexión del alumno respecto a su uso, utilizando la experiencia y los conocimientos previos para activar los esquemas adecuados y fomentando la planificación o el ensayo de la tarea. De esta forma, se reduce el esfuerzo que supone el proceso durante la realización de la tarea. Así, el esfuerzo de procesamiento durante la realización y el seguimiento de la tarea se reduce de modo que el alumno queda más libre para centrar su atención en cualquier problema de forma o contenido que surja inesperadamente, con lo que se incrementa la posibilidad de éxito en la realización de la tarea tanto en términos cuantitativos como cualitativos (...). *Las tareas de comprensión* se pueden diseñar de manera que se disponga del mismo material de entrada (*input*) para todos los alumnos, pero que, a su vez, se puedan prever distintos resultados de forma cuantitativa (según la cantidad de información requerida) o de forma cualitativa (según el nivel establecido). Alternativamente, el texto de entrada puede contener diferente cantidad de

información, distintos grados de complejidad cognitiva u organizativa, o distinta cantidad de apoyo a disposición del alumno (apoyo visual, palabras clave, pistas, gráficos, diagramas, etc.). El material de entrada puede elegirse por resultar de interés al alumno (motivación) o por motivos extrínsecos a él. Un texto puede escucharse o leerse tantas veces cuantas sea necesario, o pueden imponerse ciertos límites. El tipo de respuesta requerida puede ser algo muy sencillo (por ejemplo: “levanta la mano”) o algo más complejo (por ejemplo: “crea un nuevo texto”). En el caso de *tareas de interacción y de expresión*, las condiciones para su realización se pueden manipular, con el fin de hacer que una tarea resulte más o menos compleja, variando, por ejemplo, el tiempo permitido para la planificación y la realización de la tarea, la duración de la interacción o la expresión, el carácter predecible o impredecible, la cantidad y tipo de apoyo proporcionado, etc. (Consejo de Europa, *op.cit.*: 156-157).

En el próximo apartado vamos a ocuparnos de la práctica e integración de las destrezas lingüísticas.

3. 3. 5. Práctica e integración de destrezas lingüísticas

Para que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio, deberán trabajar por igual las distintas destrezas lingüísticas en contextos establecidos de forma natural, de manera que la práctica de una destreza sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás. Las situaciones de comunicación que se creen en el aula deberán ser “*lo más auténticas posible, que reflejen los rasgos socioculturales asociados a dichas situaciones*” (Instituto Cervantes, 1994: 103).

Si bien debe fomentarse el desarrollo integrado de las distintas destrezas lingüísticas, hay que tener en cuenta que en la vida real algunas destrezas pueden ejercitarse de forma aislada: escuchar la radio o la televisión (*comprensión auditiva*); pronunciar un discurso o una conferencia (*expresión oral*), etc. Sin embargo, son más frecuentes las situaciones de comunicación en las que se integran dos o tres destrezas: tomar notas tras la lectura de un libro (*comprensión de lectura y expresión escrita*); comentar cualquier noticia que se ha leído previamente (*comprensión de lectura e interacción oral*); leer un anuncio en el periódico sobre un puesto de trabajo, escribir un correo electrónico solicitando el puesto y mantener una conversación telefónica para solicitar una entrevista (*comprensión de lectura, interacción escrita e interacción oral*).

En los próximos párrafos vamos a presentar diversas orientaciones metodológicas en relación con las destrezas lingüísticas. Si bien estas orientaciones están recogidas en la versión de 1994 del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (la versión actualizada de este documento no incluye orientaciones sobre metodología de la enseñanza), consideramos que, todavía hoy, siguen teniendo un interés innegable y son fácilmente aplicables a diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje del ELE. Dado que la versión de 1994 del *Plan curricular del Instituto Cervantes* es anterior a la aparición del *Marco común europeo*, no presenta procedimientos de trabajo en el aula en relación con las interacciones -y mediaciones- oral y escrita. Sin embargo, los autores de la antigua versión del *Plan curricular* ponen de manifiesto que, como norma general, deben realizarse ejercicios orales de manera simultánea con los de comprensión auditiva, puesto que se trata de la realización de actividades que se basan en la interacción entre un emisor y un receptor.

3. 3. 5. 1. Comprensión auditiva

El desarrollo de la comprensión auditiva implica que el alumno pueda comprender cada vez mejor lo que oye en la lengua meta, por lo que es fundamental que reciba:

(...) una serie amplia y variada de mensajes orales, de modo que pueda elaborar hipótesis que vaya verificando en la interacción con sus interlocutores o con sus propias intervenciones orales (Instituto Cervantes, 1994: 104).

Además, el profesor deberá mostrar a sus estudiantes aquellas estrategias, de aprendizaje y de comunicación, que les ayuden a procesar la información de manera más rápida y eficaz:

a) Estrategias de aprendizaje:

- Formular y verificar hipótesis a partir de la observación de fenómenos propios de la lengua extranjera.
- Desarrollar razonamientos tanto deductivos como inductivos en el proceso de comprensión auditiva.
- Crear asociaciones mentales, sonoras, cinéticas, etc., que ayuden a la adquisición y al aprendizaje de la gramática y del léxico.

b) Estrategias de comunicación:

- Ignorar aquellas palabras no relevantes para la comprensión global del texto aunque se desconozca su significado. Con ello, el alumno desarrollará su capacidad de comprensión global y de concentración.
- Buscar datos concretos prescindiendo del resto.
- Usar el contexto visual y verbal -gestos, entonación, tono, ritmo, pausas y silencios, etc.- como claves para averiguar la intención y la actitud del hablante.
- Utilizar los conocimientos culturales previos de carácter general, así como los relacionados con el tema y el tipo de texto.
- Deducir el significado de una palabra:
 - . por su similitud con su equivalente en la lengua materna, sin olvidar que en ocasiones las conclusiones que se obtienen son erróneas;
 - . a partir del entorno textual -contexto léxico, sintáctico, semántico-.
- Reconocer la relación que existe entre los interlocutores según el registro que utilizan y la situación comunicativa.

(Instituto Cervantes, *op.cit.*: 105-106).

En clase se realizarán actividades tales como:

a) Actividades previas a la audición

Antes de cada audición el profesor debe preparar al alumno con respecto a lo que va a escuchar. Se proponen a continuación algunas actividades posibles:

- Para que la comprensión sea más fácil, el profesor puede dar algunas orientaciones sobre la situación comunicativa -programa de radio, conversación, etc.-, el contexto, la relación que existe entre los interlocutores, el tema, etc.
- A partir de estas indicaciones los alumnos pueden deducir aquellas palabras básicas que creen que van a escuchar, las fórmulas de tratamiento que utilizarán los interlocutores, etc.

- Otra forma de orientar sobre el contexto es que el profesor dé las palabras básicas y los alumnos deduzcan el tema sobre el que va a tratar la audición.
- Si se utiliza el vídeo, el alumno puede ver primero las imágenes y deducir el contexto, tanto lingüístico como de situación.

b) *Actividades durante la audición*

Las actividades que se presentan a continuación responden a dos tipos de comprensión diferentes:

- La comprensión *intensiva*, que consiste en obtener una información específica en una muestra de lengua determinada. Para ello, se utilizan normalmente grabaciones breves con informaciones concretas para que el alumno pueda responder a una serie de preguntas o recoger datos. Se suele escuchar la grabación repetidas veces e incluso parar en medio de la misma.
- La comprensión *extensiva*, cuyo objetivo es que el alumno llegue a obtener una comprensión general, global, del texto que escucha. Suelen presentarse muestras de lengua generalmente largas. El alumno debe escuchar de manera relajada sin detenerse en los detalles para conseguir una comprensión general del texto. No es necesario escucharla más de dos o tres veces ni tampoco interrumpirla.

A continuación se proponen algunas actividades, de comprensión *intensiva* y de comprensión *extensiva*, que pueden servir de orientación para la práctica de clase:

Actividades de comprensión *intensiva*:

- Organizar el contenido semántico del texto completando diagramas según la información que se escucha.
- Responder a preguntas del tipo verdadero/ falso.
- Discriminar la información real de la que no lo es sobre una fotografía o un dibujo.
- Seguir las instrucciones que se produzcan en la audición. (Una variante sería que fueran los propios alumnos los que, en parejas o grupos, dieran y realizaran las instrucciones).
- Tomar notas sobre datos concretos que aparezcan en el texto.

Actividades de comprensión *extensiva*:

- Escuchar la audición y resumir en una frase el tema o la idea general de lo que se ha escuchado.
- Completar un recorrido turístico sobre un mapa a partir del texto que lee el profesor.
- Tomar notas sobre un gráfico a partir de las informaciones del texto que se escucha.

c) *Actividades posteriores a la audición*

- Relacionar varios dibujos o fotografías en una columna y sus textos correspondientes, desordenados, en otra. El alumno debe comprender los textos en los que aparecen las estructuras y el vocabulario aprendido y hacer corresponder cada uno con su imagen.
- Ordenar el texto desordenado de una canción que se ha escuchado previamente.
- Practicar, mediante simulaciones, los diálogos de situaciones similares a las que se han presentado.

(Instituto Cervantes, *op.cit.*: 106-108).

En el próximo apartado vamos a ocuparnos de la expresión oral.

3. 3. 5. 2. Expresión oral

El desarrollo de la expresión oral implica que el alumno llegue a producir mensajes orales coherentes y bien estructurados en la lengua meta, por lo que deberá saber “*adaptar sus mensajes a las diferentes situaciones comunicativas para conseguir que la comunicación sea satisfactoria y que responda al contexto y al registro apropiado*” (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 109). Para progresar en el dominio de la expresión oral, deberá fomentarse en el alumno el uso de aquellas estrategias que contribuyen a su desarrollo y que evitan que la comunicación se interrumpa:

a) Estrategias de aprendizaje:

- Tomar una actitud positiva ante los errores.
- Adoptar una postura activa y tomar iniciativas.
- Imitar el habla de los nativos o memorizar y declamar textos interesantes para mejorar la pronunciación y la entonación.

b) Estrategias de comunicación:

- Pedir ayuda al interlocutor.
- Usar una palabra parecida o más general que la que se desconoce.
- Simplificar, comparar, poner ejemplos.
- Parafrasear.
- Utilizar gestos, mímica, sonidos, dibujos, etc.

(Instituto Cervantes, 1994: 109-110).

En clase pueden llevarse a cabo actividades de aprendizaje tales como:

a) Actividades iniciales

El texto, el estímulo gráfico, o, en general, el punto de partida para la realización de las actividades, debe ser claro y motivador; se pueden presentar, por ejemplo, aquellas situaciones que resulten familiares al alumno.

El alumno debe estar activo, por lo que el profesor ha de mantener su atención por medio de preguntas o por cualquier otro procedimiento que favorezca su participación.

Como ejemplo, se proponen a continuación distintos tipos de actividades iniciales:

- Presentación del tema por medio de fotografías y de textos modelo.
- Uso de pequeños diálogos entre el profesor y los alumnos o entre los alumnos mismos aprovechando el contexto de la clase o inventando otro diferente -dramatizaciones, por ejemplo-.
- Empleo de la mímica, los sonidos, etc., para provocar la participación de los alumnos, que deberán utilizar el léxico que se haya presentado.

b) Actividades de práctica controlada

En esta fase el alumno empieza a practicar, de manera controlada, aquello que acaba de aprender. El profesor debe comprobar que el alumno ha asimilado los contenidos presentados. La actividad ganará en motivación para el alumno si éste tiene que llegar a un fin extralingüístico.

Como ejemplo, se proponen a continuación distintos tipos de actividades de práctica controlada:

- Practicar actividades de *vacío de información* en las que ambos interlocutores comparten el contexto pero no toda la información, de manera que lo que sabe uno es indispensable para que el otro realice la actividad y a la inversa.
- Hacer ejercicios orales respondiendo a un estímulo determinado. Es conveniente que estén relacionados con el contexto de algún modo, para evitar cualquier repetición automática y desmotivadora por parte de los alumnos. La relación con el contexto puede venir dada por fotografías o dibujos en los que aparezcan diferentes interlocutores y situaciones.
- Realizar entrevistas con las preguntas ya escritas o con preguntas que preparen los alumnos en grupos.

c) Actividades posteriores o de práctica libre

A medida que se vayan consolidando los conocimientos adquiridos, el alumno empezará a realizar actividades de práctica cada vez menos controlada hasta llegar a las de práctica libre.

Como ejemplo, se proponen a continuación distintos tipos de actividades posteriores o de práctica libre:

- Resolver por medio del diálogo determinados problemas planteados en el aula.
- Realizar representaciones en las que el alumno debe adoptar una identidad diferente a la suya y ponerse en una situación real determinada.
- Practicar simulaciones en las que se juegue con el *vacío de información*.
- Debatir en clase temas de actualidad.

(Instituto Cervantes, *op.cit.*: 110-112).

A continuación vamos a detenernos en la comprensión de lectura.

3.3.5.3. Comprensión de lectura

La comprensión de lectura se concibe como un proceso de interacción entre el texto y el lector. El alumno habrá de adquirir:

(...) todos los conocimientos gramaticales, léxicos y estilísticos que le sea posible sobre la lengua extranjera y que aprenda a usar los conocimientos contextuales, las estrategias y las técnicas necesarias para desenvolverse en esta destreza (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 112).

Para avanzar en el aprendizaje de la comprensión de lectura, un alumno puede utilizar las siguientes estrategias de aprendizaje y comunicación:

a) Estrategias de aprendizaje:

- Hacer un uso selectivo y eficaz de los recursos disponibles: diccionarios, gramáticas, preguntas al profesor, etc.
- Contrastar los rasgos del español con los de la propia lengua.
- Buscar textos de lectura con temas de interés personal o sobre los que se tienen conocimientos previos.

b) Estrategias de comunicación:

- Utilizar el conocimiento del mundo exterior y del contexto -tanto situacional como textual- para hacer predicciones sobre la información contenida en el texto e interpretarla.
- Recurrir a los indicios temáticos clave para deducir el tema general.
- Buscar los indicios temáticos según los rasgos icónicos que acompañan al texto: fotografías, dibujos, etc.
- Leer con rapidez un texto para deducir el tema.
- Saber encontrar y extraer información específica.
- Saber diferenciar lo relevante de lo no relevante.
- Distinguir diferentes estructuras textuales que ayuden a predecir la disposición y el tratamiento del tema -cohesión y coherencia-.
- Prestar atención a los recursos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso.

(Instituto Cervantes, *op.cit.*: 113).

En el aula pueden realizarse actividades de aprendizaje tales como:

a) Actividades previas a la lectura

Su objetivo es introducir el tema, despertar el interés de los alumnos, motivarlos y proporcionarles los recursos necesarios para llevar a cabo la actividad. Por ejemplo:

- Predecir el tema a partir del título, a partir de una lista de palabras, etc.
- Responder a preguntas del tipo verdadero/ falso, para comprobar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre el tema antes de presentar el texto.
- Interpretar los rasgos icónicos -fotografías, dibujos, gráficos, etc.- que acompañan al texto.

b) Actividades durante la lectura

Según el tipo de texto elegido y el objetivo de la lectura se desarrollan estilos de lectura diferentes. No se procesa la información del mismo modo cuando se lee una cartelera de cine en busca de una información específica -lectura *intensiva*- que cuando se lee rápidamente una noticia para saber cuál es su argumento y conocer los detalles más relevantes -lectura *extensiva*-.

Actividades de lectura *extensiva*. Por ejemplo:

- Leer un texto en un periodo de tiempo determinado y ponerle un título.
- Relacionar varios textos con las fotografías o los dibujos correspondientes.

Actividades de lectura *intensiva*. Por ejemplo:

- Buscar en la cartelera de cine una película a partir del título, el argumento o el tema, o bien a partir del director, los actores, etc.

- Seguir las instrucciones necesarias para completar o para cumplimentar una solicitud, una hoja de pedido, un horario, un impreso, etc.
- Solucionar un problema lógico.

Las anteriores actividades de aprendizaje pueden convertirse en actividades de comunicación si se utiliza un contexto apropiado.

c) Actividades posteriores a la lectura

El objetivo es que los alumnos reflexionen sobre la lengua, mediten sobre lo que han leído y relacionen el texto con sus conocimientos, intereses y puntos de vista. Por ejemplo:

- Completar un texto nuevo, con huecos en blanco, utilizando el léxico adquirido en las lecturas anteriores.
- Realizar simulaciones a partir de un texto determinado para practicar los nuevos conocimientos aprendidos y observar las diferencias que existen entre el discurso oral y el escrito.
- Responder y elaborar cuestionarios en los que se aplicarán los nuevos conocimientos junto a lo aprendido anteriormente.
- Desarrollar un debate en el aula a partir de un artículo de periódico leído individualmente o en grupo. El tema será motivador para favorecer la participación.

Normalmente esta última fase incluye la integración de otras destrezas en una secuencia de actividades de comunicación con un contexto determinado: se puede leer un artículo de un periódico y no hacer nada después, o reaccionar de alguna manera y comentarlo con otras personas, escribir una carta al director, etc.

(Instituto Cervantes, *op.cit.*: 114-115).

Por último, vamos a ocuparnos de la expresión escrita.

3. 3. 5. 4. Expresión escrita

El desarrollo de la expresión escrita en clase debe consistir en:

(...) dar autonomía al alumno para redactar con creatividad los textos escritos más comunes en la vida cotidiana, atendiendo a diferentes necesidades y a distintos objetivos comunicativos (Instituto Cervantes, *op.cit.*: 116).

Para ello, es necesario que se enseñe al alumno a:

(...) organizar ideas, construir párrafos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario y el tema tratado y, en general, manejar las diversas estrategias del lenguaje escrito (Instituto Cervantes, *op.cit.*).

A continuación presentamos algunas de las estrategias que pueden ayudar al alumno a avanzar en el proceso de aprendizaje de la expresión escrita:

a) Estrategias de aprendizaje:

- Utilizar de manera adecuada los diccionarios y las gramáticas disponibles.

- Comparar los rasgos propios del español con los de la lengua materna. Adoptar una actitud positiva ante la presencia del error.
- Realizar una selección personal de contenidos.

b) Estrategias de comunicación:

- Tomar conciencia de quién es el destinatario, para que el escrito sea adecuado a la situación comunicativa y al tema.
- Planificar el texto mediante la elaboración de un esquema inicial y borradores sucesivos.
- Releer varias veces, atendiendo a aspectos como el contenido, la corrección gramatical, etc.
- Redactar teniendo en cuenta los principios de coherencia y de cohesión que rigen el texto escrito.
- Reconocer los diferentes estilos.
- Saber cómo organizar la información según el tipo de texto o discurso.

(Instituto Cervantes, *op.cit.*: 116-117).

En clase pueden realizarse actividades de aprendizaje tales como:

a) Actividades iniciales

Con las actividades que se proponen como ejemplo a continuación se pretende que el alumno tome conciencia de las diferencias que existen entre los distintos tipos de textos y que aprenda a reconocer y a utilizar convenientemente los recursos que dan cohesión y estructuran el texto escrito:

- Leer varias muestras auténticas o verosímiles de un determinado tipo de texto.
- Analizar los modelos presentados contrastándolos para extraer las características generales del tipo de texto: partes del texto, estilo y fraseología, tipo de información que incluye, etc.
- Rellenar huecos en blanco en un texto previamente preparado.
- Añadir información a un texto: escribir el principio o el final, ponerle el título, etc.
- Cambiar la persona gramatical, el registro, etc.

b) Actividades de práctica controlada

El alumno empieza a practicar, de forma controlada y con actividades muy guiadas, lo que acaba de aprender. Así, por ejemplo:

- Redactar siguiendo un esquema previamente determinado.
- Redactar un texto a partir de los modelos trabajados en clase previamente -notas, cartas familiares, cartas formales, etc.-.
- Narrar o describir una secuencia de fotografías, dibujos, imágenes de películas, etc.
- Escribir las instrucciones que corresponden a unas fotografías o dibujos determinados.

c) Actividades posteriores o de práctica libre

Una vez que el alumno conoce ya el tipo de texto, su estructura, estilo, etc., no es necesario que el profesor aporte modelos. Sin embargo, el profesor deberá estimular al alumno de algún modo para que escriba. El estímulo puede ser escrito, auditivo o visual. El profesor debe procurar buscar temas

interesantes y, además, preparar ejercicios previos a la redacción para que el alumno sepa qué escribir y esté interesado en hacerlo: leer, por ejemplo, un texto introductorio sobre un tema o hacer un debate o una discusión antes de empezar.

Como ejemplo se proponen a continuación distintos tipos de actividades posteriores o de práctica libre:

- Escribir una carta a la sección de opinión de un periódico a partir de la lectura de un artículo sobre un tema determinado.
- Responder a un amigo pidiendo o dando algún tipo de consejo.
- Redactar un trabajo sobre un tema libremente elegido.

(Instituto Cervantes, *op.cit.*: 117-118).

Toda la complejidad de los procesos de aprendizaje exige, como se puede apreciar fácilmente, profesores no sólo formados en contenidos lingüísticos y literarios sino también con amplia formación en procedimientos de aula, que son coherentes con una visión discursiva de la lengua y con unos procesos de aprendizaje o adquisición de lenguas de los cuales empezamos a tener algunos datos. Por tanto, sería traicionar esta complejidad el no definir unos objetivos de investigación que la tengan en cuenta y que generen unas preguntas de investigación que no parcelen de manera excesiva los planteamientos actuales de lenguas segundas. A continuación pasamos a plantear estas preguntas de investigación.