

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 8

DISCUSIÓN GENERAL

Una vez realizados los análisis de los currículos, los manuales y las entrevistas, en el presente capítulo reconsideramos el sentido de esta investigación en toda su dimensión. En el primer capítulo manifestábamos nuestra sorpresa ante las diferencias aparentes entre el paradigma dominante de enseñanza comunicativa de la lengua y las líneas generales de la práctica en las aulas del sistema educativo francés. En efecto, el estudio que llevamos a cabo en Anaya (2001) nos permitió constatar que los manuales de ELE que se emplean en la educación secundaria en Francia han apuntado, tradicionalmente, hacia conocimientos de tipo ideacional, basados en información sobre la cultura y la descripción gramatical de la lengua, y se ha puesto poco énfasis en conocimientos procedimentales que faciliten un uso interactivo de la lengua o una actitud exploratoria en relación con la cultura. Incluso percibimos que el estado de la didáctica del francés como lengua extranjera (FLE) distaba mucho de lo preconizado para la enseñanza del ELE. Llama la atención que las disposiciones ministeriales actuales manifiesten su adscripción a los presupuestos de enseñanza de lenguas que contiene el *Marco común europeo*; y que, al mismo tiempo, promuevan una docencia en la que ni las competencias lingüísticas interactivas ni la competencia general de aprender a aprender se favorezcan de una manera explícita.

En el capítulo 1 hemos puesto de manifiesto que la necesidad de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración exige el desarrollo de métodos y materiales de enseñanza que promuevan que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa en la lengua meta. Por este motivo, el *Marco común europeo* apoya las formas de enseñanza que se preocupan por mejorar la calidad de la comunicación entre

los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales. Los cambios didácticos y metodológicos surgidos a raíz de la publicación, en 2001, de ese documento de referencia para las lenguas están provocando que los centros e instituciones que se dedican a la enseñanza de idiomas adapten sus currículos y programaciones a esta nueva visión del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Actualmente, no tiene sentido la importancia asignada al comentario de texto como forma de abordar la especificidad del texto literario. Décadas atrás, los textos literarios fueron el centro de una metodología que no atendía ni a las necesidades de los alumnos ni a criterios de funcionalidad del aprendizaje. Era una época en la que el texto literario representaba la norma y aportaba prestigio al estudio de una lengua. Hoy en día, sin embargo, los textos literarios deben concebirse como excelente cantera de materiales que aportan a través de la lectura un amplio y variado *input* lingüístico y cultural, junto con otros conocimientos y referencias válidos para la formación comunicativa de la lengua extranjera (Mendoza, 1993, 2004).

Esta investigación constituye un intento de indagar sobre las bases y fuentes que informan las prácticas de enseñanza del ELE en el contexto de la educación secundaria en Francia, así como el pensamiento de los profesores. En el capítulo 2 hemos señalado que, a lo largo de su vida, los profesores acumulan creencias sobre la lengua que condicionan su práctica docente. Los enseñantes son sujetos reflexivos que, en un entorno incierto y complejo, toman decisiones sobre los alumnos y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Los procesos de pensamiento de los profesores, sin embargo, no se producen en el vacío, sino que se realizan en contextos concretos; así, la decisión de poner énfasis en unos aspectos de la lengua u otros puede depender de circunstancias de índole externa al individuo tales como la prescripción curricular de la Administración educativa y las características colectivas del grupo-clase (Clark y Yinger, 1977, 1979; Shavelson y Stern, 1981; Clark y Peterson, 1986).

Pareció necesario describir el pensamiento de los profesores como medio para comprender mejor los procesos de aula. Los estudios críticos de los currículos de 1986 y 2002 que hemos llevado a cabo en el capítulo 5 se han revelado útiles a la hora de obtener datos acerca del modo en que los responsables de su elaboración entienden el funcionamiento de la lengua y la naturaleza de su aprendizaje. De hecho, los currículos oficiales reflejan los valores educativos predominantes en distintos períodos, y la visión de la enseñanza y el aprendizaje que deriva de estos valores. Cuando empezamos a concebir los fundamentos de este trabajo de investigación, en Francia todavía estaba en vigor el currículo de 1986. Por este motivo, parecía conveniente analizar tanto el viejo currículo como el actual, y así determinar los cambios que se habían producido. El buen número de niveles educativos nos obligó a acotar nuestro campo de estudio, por lo que decidimos centrarnos únicamente en los currículos de la *classe de seconde*. En consonancia con los intereses de esta investigación, se ha prestado especial atención a la comunicación, y a los aspectos gramaticales y socioculturales de la enseñanza de lenguas. Un análisis descriptivo de currículos no podía responder a todos nuestros interrogantes sobre los mismos, por lo que parecía necesario buscar respuestas en las declaraciones verbales de uno de los responsables de su elaboración. A través de estas, hemos podido interpretar aspectos de la realidad que no eran directamente observables.

Los libros de texto oficiales suelen ser una interpretación de unos planteamientos curriculares determinados. Aunque puede resultar paradójico mostrar interés por los libros impresos en la era de la informática, lo cierto es que suelen ser parte substantiva de los cursos que se siguen publicando (Martín Peris, 1996). Los análisis descriptivos de manuales que hemos realizado en el capítulo 6 se han mostrado fértiles a la hora de proporcionar información acerca de la influencia que las disposiciones curriculares ejercen sobre los libros de texto. Como ya hemos puesto de manifiesto, los manuales de ELE que se emplean actualmente en el contexto de la educación secundaria en Francia fundamentan la enseñanza de esa lengua en el análisis de textos, en su mayoría literarios, sobre los cuales se genera una dinámica de pregunta-respuesta para su comprensión y una ausencia notable de actividades organizadas de manera coherente que fomenten una interacción como la que se da en la vida cotidiana. Una vez más, un estudio crítico de manuales no podía responder a todos nuestros interrogantes sobre los mismos, por lo que parecía necesario buscar respuestas en los discursos orales de algunos responsables de su diseño, para mejor comprender la justificación de los mismos y la “agenda oculta” que influenciaba su desarrollo.

La realización de entrevistas a distintos profesores de ELE se ha revelado como una herramienta muy eficaz a la hora de obtener datos relacionados con las líneas generales de la práctica en las aulas del sistema educativo francés. A través de declaraciones verbales, hemos podido adentrarnos en el pensamiento pedagógico de aquellos profesores, con el fin de comprender qué creencias y conocimientos pueden impulsarlos a enseñar del modo en que dicen que lo hacen; y qué influencia ejercen las disposiciones ministeriales y los libros de texto sobre aquella práctica.

En el momento de empezar a concebir los fundamentos de este estudio optamos por el paradigma interpretativo de investigación. Esta opción nos ha llevado a aplicar unos métodos de generación y análisis de datos respetuosos con las creencias de nuestros colaboradores, cuyas opiniones y actuaciones hemos interpretado desde los significados que ellos mismos les han conferido. Sin embargo, si queremos ser consecuentes con la idea de que la percepción de la realidad es siempre el resultado de una construcción personal, hemos de admitir la huella de subjetividad que hemos podido dejar en este trabajo de investigación.

Nuestra adscripción al método etnográfico nos ha conducido a la utilización fructífera de la entrevista más como instrumento para generar datos de forma activa (Kvale, 1996; Mason, 1996) que para recogerlos pasivamente. De hecho, en la entrevista el investigador no busca unos datos, sino que crea las condiciones para que estos emerjan. El uso de entrevistas semi-estructuradas (Patton, 1984) se ha revelado muy eficaz a la hora de determinar las opiniones e ideas que nuestros colaboradores tienen sobre cualquier tema. Esta modalidad preveía, antes de la entrevista, una serie de temas que serían tratados por los entrevistados. En algunas ocasiones, dependiendo del rumbo que tomaba la entrevista, optamos por cambiar la secuencia y el estilo de las preguntas. En otras, decidimos añadir nuevas preguntas. Siguiendo a Woods (1996), optamos por preguntas abiertas con el objetivo de que nuestros colaboradores respondieran aquello que pensaban, y no aquello que consideraban que debían pensar.

Para el análisis de datos se han mostrado fértiles las categorías propuestas por Deprez (1993, 1996). Se trata, como hemos señalado en el capítulo 7, de un modelo de análisis cualitativo inspirado en la etnometodología de los estudios actitudinales de la escuela

de Chicago que Deprez aplica en el campo del estudio de las creencias y representaciones de los aprendientes de lenguas. Para Deprez, hay que tomar la palabra como fuente esencial del análisis para llegar al significado, por lo que es necesario penetrar en lo que los individuos dicen y en el modo en que lo dicen.

En el capítulo 7 hemos puesto de manifiesto que, como afirma Woods (1986), los datos que se obtienen durante una entrevista dependen de la relación que se establece entre el informante y el entrevistador. En efecto, quien ha de responder a unas preguntas sólo lo hará de manera abierta si confía en la persona que lo entrevista (Erickson, 1986; Fontana y Frey, 1994). Por este motivo, intentamos cuidar el tipo de relación que se establecía con nuestros colaboradores: garantizar su anonimato o explicarles nuestra intención de realizar un análisis posterior. Sin embargo, cabe señalar que en algunos casos fue bastante difícil encontrar a personas que quisieran colaborar en este trabajo de investigación. La falta de tiempo, principalmente, propició que algunos responsables de desarrollar los currículos, autores de manuales y profesores rechazaran nuestra petición. Evidentemente, nos resultó más fácil convencer a personas que conocíamos de antemano, con las que trabajábamos o habíamos trabajado unos años antes.

En los párrafos que siguen exponemos el proceso de nuestra investigación a partir de la información proveniente de los currículos, libros de texto y entrevistas; y retomamos aquellos aspectos del estado de la cuestión que nos han parecido útiles a la hora de exponer y argumentar la presente discusión.

El recurso a los principios constructivistas (Piaget, 1950, 1956, 1969, 1975; Piaget e Inhelder, 1966; Inhelder, Sinclair y Bovet, 1974; Ausubel, 1963; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Vygotsky, 1977, 1979; Coll, 2002b) con el fin de justificar y fundamentar propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas se ha convertido en un procedimiento habitual entre los profesionales de la educación. Las explicaciones del aprendizaje, dominadas a principios de los años sesenta por las teorías conductistas, fueron abriéndose en las décadas siguientes a los planteamientos constructivistas de corte cognitivo y, posteriormente, a partir de los años ochenta, a los planteamientos socioconstructivistas. El reconocimiento del protagonismo del alumno en el desarrollo del aprendizaje, del papel que desempeñan los factores individuales y de las funciones que ha de cumplir el profesor hacen que profesores y alumnos se conviertan en los auténticos agentes del currículo, participando en cada una de las decisiones sobre los cuatro componentes (Nunan, 1988a; García Santa-Cecilia, 1995; Martín Peris, 1998). El plan curricular es un plan abierto (Stenhouse, 1975; Stern, 1983; Yalden, 1983; Dubin y Olshtain, 1986; Nunan, 1988a; Johnson, 1989; Richards, 1990; García Santa-Cecilia, 1995) que se va cerrando en sucesivos grados de concreción y lo suficientemente flexible para permitir modificaciones derivadas de la práctica docente. En un primer nivel de concreción curricular, se toman decisiones respecto a la plasmación de un determinado enfoque sobre el modo de entender la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje. En un segundo nivel, los equipos docentes de los centros trasladan a los programas de enseñanza las informaciones del currículo atendiendo a las circunstancias del entorno y las características de cada grupo de alumnos. El tercer nivel de concreción lo constituyen los actos de enseñanza de los profesores en el aula, a través del diálogo con los alumnos.

El modelo educativo que preconiza el Estado francés contempla, únicamente, la existencia de dos niveles de concreción curricular. Por un lado, los currículos oficiales; por otro lado, las programaciones en que el profesorado concreta esos currículos. La Administración educativa decide la cultura básica a transmitir para cada área de la enseñanza y no concede importancia alguna a las características de cada centro y grupo de alumnos. En efecto, no existe un análisis de necesidades subjetivas de los alumnos que desemboque en una negociación de objetivos, contenidos y procedimientos. En las manifestaciones de los profesores se puede detectar una insatisfacción relacionada con la prevalencia del español literario en las aulas, tomando en consideración que la mayoría de sus alumnos realiza estudios con una orientación comercial y científica: “(...) *la mayoría de mis alumnos se van a dirigir hacia estudios comerciales, hacia estudios científicos, en los cuales el español literario no les sirve de nada (...)*” (Javier, 49-53). El sujeto enunciador se coloca a sí mismo en un papel muy activo, mediante el uso del posesivo *mis*. Muchos enseñantes lamentan que el español comercial o económico no esté representado en los libros de texto editados con la autorización del Ministerio: “(...) *no existe ningún libro escolar que dé la prioridad al español comercial, ni al español económico, ninguno, ninguno, y claro, ninguno se toma la libertad de hacerlo, porque no sería aceptado por los inspectores (...)*” (Javier, 54-60).

Según nuestros datos, los profesores lamentan que, en el momento actual, tengan pocas posibilidades de innovar, de poner en práctica iniciativas personales: “(...) *desgraciadamente, es una obligación que tenemos de respetar un programa de estudio del español enfrente de los inspectores de español (...)*” (Javier, 34-38); “(...) *no tenemos casi ninguna posibilidad de innovar, de ser originales, y deberían juzgarnos sobre resultados y no sobre formas de trabajar*” (Javier, 336-340). En estos dos fragmentos de discurso, el sujeto enunciador expone dos planos contrapuestos de la enseñanza: el real y el ideal. El plano real se identifica con lo impuesto desde fuera, y se le atribuyen valoraciones negativas: *desgraciadamente*. El plano ideal sería el que seguiría el criterio del propio sujeto enunciador, que aparece a través del empleo de la forma modal *deberían*. En efecto, según hemos podido comprobar, se deja a los profesores un margen de maniobra relativamente limitado en lo referente a innovación didáctica. Como afirman Castellotti y De Carlo (1995), los intentos por parte de un profesor de promover una enseñanza diferente a la que proponen las instrucciones oficiales pueden verse frustrados por la institución educativa, la cual podrá recurrir, incluso, a su marginalización o exclusión. Los datos que emergen de las entrevistas nos permiten afirmar, sin embargo, que los profesores empiezan a reclamar una mayor libertad de decisión: “(...) *actualmente estamos algo protestando (...)*” (Javier, 23-24). Aunque las quejas de los enseñantes son moderadas, si nos atenemos al empleo de la partícula *algo*.

Como puede apreciarse, el sistema educativo francés ha centrado sus esfuerzos de enseñanza en modelos cerrados o centralizados, poniendo el énfasis en una homogeneización del currículo para el conjunto de la población escolar. El profesor se convierte, de este modo, en un simple ejecutante de decisiones exteriores a su propia práctica (Gimeno, en Stenhouse, 1975), lo que contrasta con la perspectiva integradora de Stenhouse (1975), quien reconocía el papel fundamental que corresponde al profesor en el proceso de desarrollo curricular. Según Gimeno (en Stenhouse, 1975), en los sistemas educativos centralizados el manual escolar constituye, además, la guía más inmediata que determina la enseñanza del profesor, el auténtico agente del

desarrollo de las directrices curriculares de la Administración educativa. En este sentido, resulta significativo que, en el país vecino, inspectores, técnicos o asesores de la Administración educativa figuren como autores de la mayoría de los libros de texto (Huot, 1989).

Los datos que emergen de las entrevistas nos permiten afirmar, sin embargo, que “*los libros en la clase de español se utilizan muy poco*” (Javier, 81-83); de hecho, se trabaja “*mucho*” (Javier, 84) con fotocopias. La implicación del sujeto enunciador en el discurso es moderada, si no atenemos al empleo de la forma impersonal. El uso de *muy poco* sugiere un profundo rechazo hacia los libros de texto, los cuales no siempre se adaptan a las necesidades y expectativas de los distintos grupos de alumnos. En efecto, delegar la organización de la enseñanza del ELE en un libro de texto supone que se deje al margen cualquier consideración de los gustos e intereses de los estudiantes, que pueden sentirse poco motivados por las actividades que se les proponen (García Santa-Cecilia, 1995). Recordemos que, para la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, la metodología didáctica eficaz es aquella que se concreta en métodos distintos según los casos y las circunstancias (Coll, 2002b; Coll y Miras, 2002). Alonso y Montero (2002) señalan que la atención de los alumnos al proceso de realización de una tarea viene determinada, sobre todo, por la percepción de su relevancia. En efecto, si la tarea resulta aburrida o no se percibe para qué puede servir, el esfuerzo y el interés de los estudiantes tiende a disminuir.

Juntamente con la relevancia, la motivación al realizar una tarea está estrechamente ligada a la dificultad de esa tarea (Kuhl, 1987; Pintrich y Shunck, 1996; Martín Peris, 1998b; Consejo de Europa, 2001). Los datos que afloran de las entrevistas nos permiten afirmar que el trabajo con textos clásicos “*a los alumnos muchas veces les resulta difícil*” (Ophélie, 19-20). Los profesores lamentan que muchos de los textos que hay en los libros no se adapten al nivel real de estos: “*(...) siempre hay textos muy difíciles para algunos alumnos, los libros, por ejemplo, no establecen ninguna diferencia de nivel entre los alumnos (...)*” (Javier, 253-257); “*(...) tienes que elegir en un libro de texto que te propone unos sesenta textos, textos que correspondan al nivel de todos, y no hay ninguno, no hay ninguno*” (Javier, 262-267). En este último fragmento de discurso, el sujeto enunciador se implica en la crítica de forma directa a través del uso de la segunda persona con valor de *yo*. El empleo de la forma *tienes que* le coloca en una posición de obligación respecto a la acción. Llama la atención que los currículos de 1986 y 2002 insistan en que los documentos que se trabajan en clase deben ser sencillos y que, por el contrario, los manuales incluyan textos que presentan un lenguaje bastante sobrecargado de dificultades léxicas y sintácticas.

Algunos profesores perciben como negativo que los distintos manuales incluyan escasos textos cuyo contenido temático se centre en la actualidad informativa, en las inquietudes, preocupaciones y asuntos de interés público en un determinado momento: “*(...) yo es que ya cambiaría los textos, con textos más actuales, más modernos, y reservaría una parte del manual a textos clásicos (...)*” (Javier, 61-64); “*(...) a mí me gustaría imponer textos, por ejemplo, yo qué sé, de las barriadas en Barcelona, por ejemplo, aunque tampoco tenemos mucha libertad (...)*” (Javier, 225-230). El sujeto enunciador establece, una vez más, dos planos contrapuestos de la enseñanza: el real y el ideal. El plano real se identifica con lo impuesto desde fuera, esto es, la falta de libertad de decisión. Cuando se refiere a este plano, el entrevistado aparece en el discurso mediante una inclusión personal en el colectivo de enseñantes. En lo que respecta al plano ideal, el sujeto enunciador se coloca en un papel muy activo, a través

del *yo* explícito y la forma *a mí*. El hecho de que el entrevistado abogue por la utilización de textos *más actuales* o *más modernos* sugiere que, actualmente, la enseñanza del ELE se centra, casi exclusivamente, en el estudio de textos clásicos. Algunos profesores identifican lo literario con la comprensión de textos clásicos: “(...) *todo a base de textos literarios y puramente literarios a veces es un poco pesado, porque a los estudiantes, a los alumnos, muchas veces les resulta difícil (...)*” (Ophélie, 16-20). Según Martín Peris (1998b), factores tales como el tema sobre el que trate el contenido del texto y su relación con la composición del grupo, la edad de sus miembros o sus intereses y preocupaciones crean el contexto necesario para la adecuada comprensión del mismo.

Para algunos profesores, el *input* lingüístico que se proporciona actualmente a los alumnos no es el reflejo del uso del español en el mundo externo al aula: “(...) *creo que la enseñanza del español no está todavía nada adaptada al español de España y de América Latina (...)*” (Javier, 322-325). En el fragmento anterior, el sujeto enunciador se implica en la crítica de manera directa, a través de un verbo de pensamiento en primera persona. Llama la atención que los profesores apoyen la inclusión, en los manuales, de textos literarios *más actuales* o *más modernos* y que, por el contrario, no manifiesten demasiado interés por alguno de los tipos de texto que los alumnos, probablemente, recibirán o producirán en el mundo externo al aula. Se trata de prácticas discursivas cuyo *input* lingüístico es aplicable a un gran número de situaciones fuera del aula. Nuestra investigación sobre el máster ELE (Anaya, 2001) nos permitió constatar que, por lo general, los documentos reales que incluyen los disintos libros de texto se encuentran bastante alejados del mundo de experiencias y conocimientos de los alumnos. Y esto llama bastante la atención, sobre todo si tomamos en consideración que los currículos de 1986 y 2002 insisten en que los textos que se trabajan en clase deben ser apropiados a los intereses de los alumnos. Como puede apreciarse, se observan incongruencias entre los estudios sobre pluralidad de textos y géneros textuales (Generalitat de Catalunya, 1998; Calsamiglia y Tusón, 1999; Consejo de Europa, 2001) y la pobreza de cómo se trabajan estos en los libros de texto.

Existen otros factores que pueden ayudar a reducir la posible dificultad de los textos. Según los autores del *Marco común europeo*, resulta adecuado, por ejemplo, que se disponga de una fase preparatoria en que se activen conocimientos previos (Ausubel, 1963; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978) o se filtren ciertas dificultades lingüísticas. Los profesores entrevistados, sin embargo, no manifiestan realizar este tipo de actividades. Según explican, previamente a la lectura o audición de un texto, ofrecen, simplemente, a los estudiantes la traducción de buena parte de las expresiones del mismo: “(...) *para que no haya una barrera léxica, les doy yo ya de antemano todas las expresiones que están en el texto para que las entiendan bien (...)*” (Javier, 303-307). El sujeto enunciador se coloca a sí mismo en un papel muy activo, mediante el uso del *yo* explícito y un verbo en primera persona. Nuestra investigación sobre el máster ELE (Anaya, 2001) nos permitió constatar que los libros de texto también ofrecen a los estudiantes la traducción de buena parte del vocabulario del texto. Llama la atención, sin embargo, que los distintos profesores y autores de manuales no promuevan el uso de estrategias de comunicación tales como (Instituto Cervantes, 1994): vi) ignorar aquellas palabras no relevantes para la comprensión global del texto; vii) deducir el significado de una palabra a partir del entorno textual -contexto léxico, sintáctico, semántico-, o por su similitud con su equivalente en la lengua materna.

El currículo de 2002, a diferencia del anterior, anima a los estudiantes a que utilicen distintas técnicas -este currículo no se refiere en ningún momento al término *estrategias*- que les permitan avanzar en el aprendizaje de las comprensiones auditiva y de lectura y de las expresiones oral y escrita. Llama la atención que los distintos responsables docentes aseguren que el nuevo currículo se adapta “*a lo que acaba de salir de los programas europeos*” (Jacqueline, 52-53), esto es, el *Marco común europeo*; y que, por el contrario, no tomen en consideración que este documento aprueba la existencia de ocho destrezas: “*(...) realmente [en el aula] se trabajan las cuatro [destrezas], es que son expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita (...)*” (Jacqueline, 160-164).

En el capítulo 2 poníamos de manifiesto que el desarrollo de la comprensión auditiva en el aula implica que los alumnos puedan llegar a comprender cada vez más y mejor lo que oyen en la lengua extranjera. Para ello, deben utilizar aquellas estrategias que les ayuden a procesar la información de manera más rápida y eficaz. El currículo de 2002 anima a los estudiantes a que utilicen dos tipos de estrategias: vi) estrategias metacognitivas de atención selectiva, esto es, prestar atención a determinados aspectos del caudal lingüístico y de la situación durante la ejecución de la tarea; y vii) estrategias de elaboración, es decir, poner en relación información nueva con conocimientos previos. Como puede apreciarse, la información que el currículo de 2002 proporciona respecto a las distintas estrategias que utiliza un alumno para avanzar en el aprendizaje de la comprensión auditiva es bastante escasa. Por este motivo, es necesario que ese currículo promueva el uso de estrategias tales como (Instituto Cervantes, 1994): ignorar aquellas palabras no relevantes para la comprensión global del texto, aunque se desconozca su significado; buscar datos concretos prescindiendo del resto; usar el contexto visual y verbal como claves para averiguar la intención y la actitud del hablante; crear asociaciones mentales, sonoras y cinéticas, que ayuden a la adquisición y al aprendizaje de la gramática y del léxico; desarrollar razonamientos tanto deductivos como inductivos en el proceso de comprensión auditiva; etc.

Para progresar en el dominio de la expresión oral, habrá que fomentar el uso de aquellas estrategias que contribuyan a su desarrollo y que eviten que la comunicación se interrumpa. Llama la atención que, en lo que respecta a esta destreza, el currículo de 2002 promueva, únicamente, el uso de una estrategia -en este caso, cognitiva y social, y referente a pedir explicaciones, reformulaciones o ejemplos respecto al contenido del aprendizaje-; tomando en consideración el buen número existente de estrategias que habrán de permitir a los estudiantes avanzar en el proceso de aprendizaje de la expresión oral (Instituto Cervantes, 1994): tomar una actitud positiva ante los errores; tomar iniciativas; imitar el habla de los nativos; usar una palabra parecida o más general que la que se desconoce; simplificar, poner ejemplos; utilizar gestos; etc.

El objetivo principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura es que los alumnos adquieran todos los conocimientos gramaticales y léxicos que les sea posible y que aprendan a usar los conocimientos contextuales. Para avanzar en el aprendizaje de la comprensión de lectura, el currículo de 2002 fomenta el uso de un mayor número de estrategias: vi) estrategias metacognitivas de atención selectiva, esto es, prestar atención a determinados aspectos del caudal lingüístico y de la situación durante la ejecución de la tarea; vii) estrategias cognitivas de elaboración, es decir, poner en relación información nueva con conocimientos previos; viii) recurrir a

las fuentes de información disponibles acerca de la lengua meta, tales como diccionarios o libros de texto; viii) aplicar de forma consciente reglas de inducción/deducción con el fin de entender la lengua meta. Ahora bien, existen otras estrategias que habrán de permitir a los estudiantes avanzar en el aprendizaje de la comprensión de lectura (Instituto Cervantes, 1994): utilizar el conocimiento del contexto 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, como fotografías o dibujos; saber encontrar y extraer información específica; saber diferenciar lo relevante de lo no relevante; etc.

En lo referente a la expresión escrita, el objetivo principal es dar autonomía a los alumnos para que redacten los textos más comunes de la vida cotidiana. Llama la atención que el currículo de 2002 promueva, únicamente, el uso de una estrategia - poner en relación información nueva con conocimientos previos-, teniendo en cuenta que un alumno utiliza distintas estrategias para avanzar en el aprendizaje de esta destreza (Instituto Cervantes, 1994): utilizar de manera adecuada diccionarios y gramáticas; comparar los rasgos propios del español con los de la lengua materna; tomar consciencia de quién es el destinatario, para que el escrito pueda ser adecuado a la situación comunicativa y al tema; planificar el texto mediante la elaboración de un esquema inicial; saber cómo organizar la información según el tipo de texto o discurso; redactar teniendo en cuenta los principios de coherencia y cohesión que rigen el texto escrito; etc.

Cabe destacar que los libros de texto analizados no fomentan el uso de aquellas estrategias que habrán de permitir a los alumnos avanzar en el aprendizaje de cada destreza en particular. Aunque este hecho no nos sorprende en absoluto, ya que los datos que afloran de las entrevistas sugieren que los autores de manuales tienen una visión equivocada de lo que significa hacer uso del conocimiento estratégico: “(...) *la estrategia se adquiere, realmente no se puede enseñar, se adquiere practicando (...)*” (Didier, 292-294). En lo referente a los profesores, la mayoría de ellos tampoco conoce el significado del término *estrategias*: “(...) *es la manera de conducir la clase el profesor que hace que [los alumnos] van a estudiar de tal o tal manera*” (Ophélie, 373-376). En lo que respecta a los responsables de desarrollar los currículos, confunden las estrategias con los estilos de aprendizaje: “(...) *si es un grupo de treinta y cinco [alumnos] es muy difícil conocer la estrategia de cada uno (...)*” (Jacqueline, 170-172). Llama la atención que el currículo de 2002 promueva el uso de estrategias cognitivas de elaboración, esto es, poner en relación información nueva con conocimientos previos, y que, por el contrario, los libros de texto, como hemos señalado más arriba, no dispongan de fases preparatorias en las que se activen esos conocimientos. Parece necesario, en cualquier caso, que el currículo de 2002 incorpore un apartado en el que explique los beneficios del uso de estrategias en el aula de lengua extranjera.

En los últimos años, el conocimiento sobre estrategias ha ido cobrando mayor importancia tanto en la investigación psicológica como en la práctica educativa, como consecuencia, fundamentalmente, de las demandas de la sociedad tecnológica actual, que han venido a convertir el *aprender a aprender* (De Puig, 1994; Martín Peris, 1999) en una de las metas fundamentales de cualquier proyecto educativo. Según señalan Monereo y otros (2002), pensar en los métodos para enseñar estrategias supone, por

encima de todo, seleccionar y analizar las formas de enseñanza que tienen como finalidad principal que el alumno llegue a ser autónomo (Holec, 1980, 1991) en su aprendizaje. Y es que ninguna institución puede suministrar a sus alumnos todo el conocimiento que necesitarán en el futuro, por lo que las personas deben salir de las instituciones de enseñanza equipadas con las habilidades que les habrán de permitir continuar aprendiendo por sí mismas. En esta misma línea, el uso de las nuevas tecnologías constituye una herramienta eficaz en vistas a fomentar el desarrollo de la autonomía de los alumnos. El currículo de 2002, a diferencia del anterior, anima a los profesores a que utilicen las nuevas tecnologías como fuente de información, como medio de comunicación o como herramienta que permita el trabajo autónomo de los estudiantes. Los profesores entrevistados, sin embargo, no manifiestan hacer uso de las nuevas tecnologías para promover la autonomía de los estudiantes. Llama la atención que el currículo de 2002 insista en la importancia de la comunicación electrónica y que, por el contrario, a diferencia de lo que sucede en el currículo de inglés del mismo Ministerio, no promueva la práctica de actividades de interacción escrita tales como el intercambio de correos electrónicos.

Los currículos de 1986 y 2002 establecen diversos objetivos relacionados con la adquisición de un grado de autonomía en el aprendizaje del ELE. En el currículo de 1986 las orientaciones son tan generales que pueden figurar en los currículos de otras materias -los alumnos deben ser capaces de descubrir los métodos de trabajo que más les convienen, y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje-; mientras que en el currículo de 2002 son más específicas de las lenguas extranjeras -usar diccionarios y gramáticas de forma efectiva, etc. Llama la atención, sin embargo, que ninguno de esos currículos proponga actividades que permitan el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del ELE. Más aún cuando, a juzgar por las entrevistas realizadas, a los alumnos les cuesta tomar las riendas de su propio aprendizaje: “(...) [los alumnos], solos, no saben trabajar (...)” (Javier, 248-249). Los libros de texto analizados tampoco incluyen ese tipo de actividades.

Recordemos que cualquier currículo que pretenda promover una mayor autonomía deberá fomentar la autoevaluación como uno de los medios más efectivos para desarrollar una conciencia crítica sobre lo que significa aprender una lengua extranjera (Instituto Cervantes, 1994). Los estudiantes pueden obtener información acerca de su propio proceso de aprendizaje utilizando procedimientos que les permitan detectar sus avances y sus carencias. Si bien el currículo de 2002, a diferencia del anterior, anima a los estudiantes a que se autoevalúen, no especifica qué tipo de procedimientos pueden ser más adecuados en este sentido. Para los autores del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, un currículo podría insistir, por ejemplo, en la necesidad de proponer a los alumnos fichas de autoevaluación que les permitieran potenciar la reflexión sobre lo practicado en clase. Al finalizar cada actividad, los estudiantes también podrían tomar notas de las dificultades encontradas durante la realización del ejercicio. La mayoría de libros de texto analizados no promueve la práctica de la autoevaluación en el aula; si bien los autores de manuales entrevistados consideran que es “*muy importante*” (Didier, 319-320) tomar en consideración este aspecto. Existe, de hecho, una cierta incongruencia entre lo que manifiestan esos autores y lo que luego sucede en los libros de texto.

Para los autores del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, es necesario que el profesor reflexione sobre los resultados de sus alumnos comparando aciertos y errores.

Si el profesor registra sus reflexiones por escrito, puede compararlas posteriormente con las de otros profesores, lo que es de gran utilidad para evaluar el propio trabajo. Este procedimiento, además, contribuye a crear una sensibilidad común para poder conformar unos criterios de evaluación fiables. Los datos que emergen de las entrevistas sugieren que los profesores, por lo general, se interesan por autoevaluarse, a pesar de que los currículos nada dicen a este respecto: “(...) *cuando yo evalué a un alumno o a los alumnos considero que también estoy midiendo lo que supe enseñarles (...)*” (David, 244-247). El sujeto enunciador adopta un papel muy activo en este fragmento de discurso, a través del empleo del *yo* explícito y distintos verbos en primera persona. Como puede apreciarse, el entrevistado opina que existe una relación de causalidad entre la actuación de los profesores y el aprendizaje de los alumnos.

La intervención del profesor es esencial para la efectividad del trabajo en el aula. Además de indicar las pautas necesarias para la realización de la tarea, puede intervenir en el proceso de trabajo aportando una ayuda inmediata cuando los alumnos la necesitan; lo que se relaciona directamente con el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* desarrollado por Vygotsky (1977, 1979) y con el de *andamiaje*, de Wood, Bruner y Ross (1976). Tradicionalmente, en nuestra sociedad, a los profesores se les ha considerado un modelo de autoridad que había de ser imitado por los alumnos en una dinámica de clase en la que estos últimos recibían conocimientos sin expresar sus propios puntos de vista. Sin embargo, como señala Martín Peris (1998), el gran giro que se está produciendo apunta a una concepción del profesor como el primer responsable de la creación y aprovechamiento de ocasiones de aprendizaje, y de las condiciones óptimas para su desarrollo. El eco de esta concepción se refleja en las declaraciones de algunos profesores: “(...) *[el alumno] no escucha al profesor que le está explicando, sino que tiene que solicitarlo para que le ayude a realizar lo que él tiene que realizar (...)*” (Didier, 50-54). Los agentes activos en la *Zona de Desarrollo Próximo*, sin embargo, no sólo incluyen a personas, como niños y adultos en distinto grado de experiencia, sino también libros o soporte informático (Cubero y Luque, 2002). Según nuestros datos, sin embargo, el apoyo que ofrecen los libros de texto es escaso. Y es que convendría disponer, dentro de la misma tarea, de una amplia gama de actividades que los alumnos pudieran realizar de acuerdo con sus posibilidades (Consejo de Europa, 2001).

El aprendizaje en pequeños grupos como factor que puede incidir en el esfuerzo con que un alumno afronta una tarea está generando actualmente un enorme interés (Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975; Salomon y Globerson, 1989; Lou y otros, 1996; Colomina y Onrubia, 2002). Desde las teorías de inspiración cognitiva, el aprendizaje escolar se concibe como un proceso constructivo que tiene un carácter intrínsecamente social y comunicativo, y el aprendizaje como un proceso complejo de estructuración y guía, mediante diversos apoyos, de esa construcción (Colomina y Onrubia, 2002). Así, las situaciones cooperativas aparecen como generadoras de mejores resultados de aprendizaje que las situaciones en que se fomenta la organización de las tareas de aprendizaje en términos competitivos o individualistas. Y es que en las situaciones cooperativas, los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes alumnos (Newman, Griffin y Cole, 1991).

El análisis de los datos sugiere que el currículo de 2002 fomenta una organización cooperativa de las tareas de aprendizaje: “(...) *hay ejercicios para favorecer entre ellos, y [los alumnos] trabajan entonces en grupos (...)*” (Nathalie, 178-180). En

efecto, el currículo actual promueve que los alumnos interactúen, oralmente, con otros compañeros, y que compartan sus propios sentimientos y opiniones: “*es él [el alumno] quien pasa a preguntar a un compañero, va a intercambiar con el compañero (...), le proponemos nosotros [al alumno] que opine (...), sin limitarse como hacía antes (...) a comprender el sentido de un texto (...)*” (Didier, 91-105). El sujeto enunciador se implica de manera directa en el fragmento de discurso anterior mediante una inclusión personal en el colectivo de enseñantes. El entrevistado propone una oposición entre el viejo y el nuevo currículo, a partir de los parámetros temporales *antes/ ahora*. Llama la atención, sin embargo, que los distintos enseñantes y responsables docentes aseguren que el currículo de 1986 no fomenta la interacción entre alumnos; de hecho, hemos podido constatar que ese currículo anima a los estudiantes a que conversen con otros compañeros acerca de los textos que se trabajan en clase: “*(...) antes se desarrollaba mucho menos el intercambio (...), porque antes era solamente profesor alumno, alumno profesor, había menos interacción (...)*” (Jacqueline, 65-69). El sujeto enunciador propone una oposición entre el viejo y el nuevo currículo, a partir de los parámetros temporales *antes/ ahora*. Según nuestros datos, lo comunicativo se identifica, sobre todo, con la interacción profesor-alumno y alumno-alumno: “*(...) no sólo la comunicación profesor alumno, alumno profesor, sino también los alumnos entre sí (...)*” (Jacqueline, 61-64); “*(...) creo que en la vida real la comunicación es interacción, entonces hay que procurar crear situaciones de interacción en clase (...)*” (David, 69-73). En este último fragmento, el sujeto enunciador está aludido con la presencia de un verbo de pensamiento en primera persona. El entrevistado adopta un tono bastante prescriptivo al utilizar la forma *hay que* para hablar de la postura deseable del profesor frente a los alumnos. Llama la atención que los distintos responsables docentes y enseñantes entrevistados apoyen la práctica de la interacción oral en clase y que, por el contrario, en sus discursos orales no aparezcan conceptos tales como gestión de toma de turnos (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974), reparaciones lingüísticas o respuestas fáticas.

Si bien el hecho de fomentar en los alumnos la expresión de sus ideas y opiniones personales aumentaría su motivación y seguridad (Consejo de Europa, 2001), el análisis de los datos sugiere que, en la práctica, “*lo más difícil de lograr en una clase es dialogar, que haya diálogo entre alumnos*” (Didier, 269-272). Para Castellotti y De Carlo (1995), la excesiva importancia que ha otorgado, tradicionalmente, el sistema educativo francés a la transmisión de conocimientos, acentuando el aspecto formal de la enseñanza de la lengua en detrimento del aprendizaje interactivo, está teniendo consecuencias negativas en las aulas de lengua; en el sentido de que los alumnos no conciben la lengua como realidad social, por lo que les angustia tener que llevar a cabo interacciones en la lengua meta. Y es que hasta hace bien poco, la enseñanza del ELE en Francia -aunque también en España y, probablemente, en toda Europa- se basaba en un enfoque en el que el profesor era un modelo de autoridad que los alumnos habían de imitar en una dinámica de clase en que estos recibían conocimientos sin expresar sus propios puntos de vista y sin participar en interacciones con otros alumnos o con el profesor.

La aparición del concepto *competencia comunicativa* (Hymes, 1972a) en los años setenta provocó que los currículos franceses de enseñanza del ELE publicados a partir de la década de los ochenta definieran los objetivos de enseñanza y aprendizaje en términos comunicativos. En efecto, los currículos de 1986 y 2002 establecen, en una serie de principios generales, que la enseñanza del ELE debe dirigirse hacia el

desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos; y que el dominio de los elementos gramaticales y léxicos no es más que un medio empleado para la finalidad de comunicarse en la lengua objeto de estudio. Ahora bien, si desde una perspectiva comunicativa queremos que un estudiante sea competente, es decir, que no sólo tenga conocimientos sobre la lengua, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en la sociedad, la necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable (Gumperz y Hymes, 1972; Hymes, 1972a; Canale y Swain, 1980; Saville-Troike, 1982; Llobera, 1995a). Los currículos de 1986 y 2002, sin embargo, no animan a los alumnos a sensibilizarse con respecto a las relaciones entre lengua y cultura. Y es que ninguno de ellos insiste en que la consecución de la competencia comunicativa en la lengua meta exige que se tomen en consideración 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. En definitiva, la visión del mundo que se refleja en esa lengua.

El lenguaje debe entenderse, en el momento actual, desde un punto de vista funcional, es decir, como sistema y como instrumento de comunicación social. Desde el plan curricular habrá que tenerse en cuenta esta doble consideración de la lengua, favoreciendo no solamente el conocimiento de sus elementos descriptivos, sino también el aprendizaje de su empleo en situaciones concretas. En un currículo, la selección de contenidos deberá responder a un interés por integrar, junto a las dimensiones gramatical y sociocultural, la dimensión comunicativa a través de las funciones lingüísticas (Firth, 1935; Jakobson, 1953; Halliday, 1970, 1975, 1978; Instituto Cervantes, 1994; Consejo de Europa, 2001). Asimismo, como ya hemos señalado, habrá que incorporar un conjunto de estrategias, que permitirán que la comunicación se produzca de manera más efectiva.

Llama la atención que los currículos de 1986 y 2002 no enumeren las funciones lingüísticas que los alumnos tendrán que practicar como usuarios de la lengua. Y es que aquello para lo que uno desea comunicarse adquiere especial importancia cuando se considera al lenguaje como instrumento de comunicación. Recordemos que, como agentes sociales, los alumnos habrán de utilizar la lengua, probablemente, para llevar a cabo funciones lingüísticas tales como atraer la atención, saludar, presentarse, despedirse, hacer un brindis, etc. El análisis de los datos sugiere que se habla desde una concepción de la lengua que se reduce, aún, a un conjunto de reglas morfosintácticas y componentes léxicos: “(...) *lo que debemos hacer es dar a los alumnos los instrumentos básicos de la lengua española, comenzando por la gramática (...), darles un conocimiento de léxico suficiente para poder hablar, comentar, analizar un texto (...)*” (Javier, 101-110). El sujeto enunciador se implica en el discurso de manera directa a través de una inclusión personal en el colectivo de enseñantes. El entrevistado adopta un tono bastante prescriptivo al utilizar el verbo modal de obligación *deber* para hablar de la postura deseable del profesor frente a los alumnos.

Según nuestros datos, el objetivo principal de la enseñanza del ELE no reside en que los alumnos se comuniquen en las situaciones más básicas de la vida cotidiana, sino que la práctica oral y escrita de esa lengua se articula, por lo general, en torno a textos, en su mayoría literarios: “(...) *no puedes tú poner de buenas a primeras una situación comunicativa, eso no, todavía no entra en la enseñanza en Francia, entonces siempre*

hay un texto, un soporte (...)” (Didier, 125-130). Se trata, de hecho, de una tradición fuertemente arraigada en la enseñanza del ELE en Francia. El sujeto enunciador se implica de forma directa en el fragmento de discurso anterior a través de la utilización de la segunda persona con valor de *yo*. La forma verbal *no puedes* coloca al entrevistado en una posición de incapacidad respecto a la acción. Algunos autores de manuales y profesores perciben desencuentros entre aquella tradición y el *Marco común europeo*: “(...) *el marco común europeo describe (...) que el alumno tiene que portarse como actor social (...), esto por el momento no tiene cabida (...) en un libro de texto y no aparece en el currículo oficial*” (Didier, 71-85); “(...) *aprendemos a un alumno a comentar un texto literario (...), pero por ejemplo si [los alumnos] están en un hotel no saben pedir una habitación (...)*” (Javier, 26-33). El sujeto enunciador se implica de modo directo en el último fragmento de discurso a través de una inclusión personal en el colectivo de enseñantes. Aquellos autores de manuales aseguran que la Administración educativa les deja “*un margen de maniobra que es muy grande*” (Didier, 7-8) en lo referente al diseño de los libros; aunque las tradiciones docentes constituyen un freno a la innovación didáctica: “(...) *nosotros los profesores de este manual (...) intentamos aportar algo que sea nuevo (...), pero si te adelantas demasiado lo que propones tristemente ni convence ni se utiliza nada*” (Didier, 15-21). El sujeto enunciador aparece en el discurso a través de una inclusión personal en el colectivo de enseñantes cuando apoya la innovación didáctica; aunque emplea la segunda persona para referirse a la realidad de lo que ocurre en las aulas. A esta falta de interés por la innovación se le atribuyen valoraciones negativas (*tristemente*).

Los responsables de desarrollar los currículos, autores de manuales y profesores entrevistados no tienen la certeza de que, en un futuro, la Administración educativa apruebe que la práctica oral y escrita del ELE se organice en torno a una situación comunicativa de la vida real: “(...) *no existe y no creo que exista un día (...)*” (Ophélie, 97-98); “(...) *no sé si les gustaría mucho (...)*” (Nathalie, 330-331). En ambos fragmentos de discurso, el sujeto enunciador se coloca a sí mismo en un papel muy activo a través del uso de la primera persona explícita. Cabe señalar, sin embargo, que los mismos profesores suelen atribuir valoraciones negativas a este tipo de organización de la práctica didáctica. En efecto, para algunos profesores es “*coloquial*” (Ophélie, 145) o representa únicamente “*lo de la calle*” (Ophélie, 595). El análisis de los datos que afloran de las entrevistas sugiere que algunos enseñantes identifican lo comunicativo con el lenguaje cotidiano: “(...) *lo puramente comunicativo es la cosa, es lo de la calle (...)*” (Ophélie, 593-595). Para algunos profesores y autores de manuales, la práctica oral y escrita de la lengua meta no debe necesariamente articularse alrededor de una situación comunicativa de la vida real; lo importante es que los alumnos aprendan a interactuar con otros compañeros: “(...) *yo veo más bien las situaciones comunicativas no tanto como una situación realmente concreta en la vida real, sino yo tengo que enseñarles a mi alumno a solicitar, por ejemplo, dirigiéndose a un adulto (...)*” (David, 109-116). El sujeto enunciador adopta un papel bastante activo en el fragmento de discurso anterior, a través del *yo* explícito, el posesivo *mi* y dos verbos en primera persona. A continuación exponemos algunos de los motivos por los que los profesores consideran que la práctica oral y escrita del ELE debe organizarse en torno a textos, en su mayoría literarios:

En primer lugar, el texto literario ejemplifica el uso de las unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de la lección: “(...) *el texto es como un soporte para estudiar el idioma (...)*” (Ophélie, 214-215). A medida que el alumno

avanza en el estudio de documentos auténticos, comprobará que las estructuras que ya conoce aparecen en otros textos, en otros contextos; de este modo, irá asimilando el funcionamiento de la lengua española. Según Martín Peris (2001), esta manera de concebir los textos literarios evoca planteamientos muy tradicionales. Y es que, actualmente, un texto debe servir de base para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas.

Hemos podido comprobar que, en los libros de texto analizados, las actividades encaminadas al control del sistema de la lengua se trabajan, por lo general, con ejercicios de práctica repetitiva, en los que los estudiantes manipulan diversas estructuras de la morfología o de la sintaxis, y unidades léxicas. Se trata de actividades generalmente descontextualizadas y desvinculadas de cualquier unidad textual. Llama la atención que los currículos de 1986 y 2002 aboguen por una reflexión sobre la lengua orientada hacia la comunicación y que, por el contrario, en los libros de texto la oración se trate aisladamente sin tomar en consideración las prácticas discursivas que constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas. Un buen currículo debería insistir en que, si bien la reflexión gramatical puede constituir un elemento del trabajo en el aula, es necesario ampliar esa reflexión al encadenamiento adecuado de oraciones en el texto, a la coherencia global y a la adecuación de los textos al contexto comunicativo (Halliday y Hasan, 1976; Van Dijk, 1977, 1978, 1980; Dressler, 1978; Beaugrande, 1984, 1995).

La memorización de listas de vocabulario y la producción de traducciones perfectas de prosa literaria son prácticas que también se emplean con frecuencia en la actualidad. Lo cierto es que este tipo de prácticas se asemeja a las clases de Gramática-Traducción que habían dominado la enseñanza de lenguas extranjeras durante los años 1840-1910. Para Richards y Rodgers (1986), son propias de situaciones de enseñanza en que el objetivo principal del estudio de la lengua meta es la comprensión de textos literarios.

En segundo lugar, la excesiva presencia de textos literarios en las aulas de ELE se justifica, como antaño, en el sentido de que constituyen la manifestación más profunda de la cultura del país y la mejor vía para acceder a esta: “(...) *un tema sobre la feria de Sevilla o lo que sea, cómo estudiarlos sino a través de un texto, que cuenta cómo pasa la Semana Santa (...)*” (Ophélie, 160-164). En efecto, los programas franceses de enseñanza del ELE se han redactado partiendo de una serie de principios que ponen de manifiesto la importancia de conocer otras lenguas como vía de acceso a otras costumbres y formas de pensar (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005). Los datos que afloran de las entrevistas sugieren que, todavía hoy, los distintos profesores hablan desde una concepción de la cultura referida exclusivamente a toda práctica “legitimada”, es decir, etiquetada como producto “cultural” (muy especialmente, literatura): “(...) *literatura, pintura, bueno, cuando dices civilización tenemos muchas cosas así, y todos esos aspectos que se pueden ver, utilizar, estudiar a través de textos literarios (...)*” (Ophélie, 586-590). El sujeto enunciador se implica de forma directa en el fragmento de discurso anterior mediante una inclusión personal en el colectivo de enseñantes. Como puede apreciarse, el entrevistado identifica la enseñanza de la “civilización”, esto es, de la cultura, con la enseñanza de la literatura o la pintura.

Según nuestros datos, existe la creencia popular de que los métodos de enseñanza que articulan la práctica oral y escrita del ELE en torno a una situación comunicativa de la vida real no propician una adecuada formación cultural: “(...) *si realmente [los*

inspectores] quieren estudiar la cultura española y latinoamericana, que es tan rica, cómo la van a utilizar si hacen, si estudian textos realmente comunicativos como la idea de cómo escribir una carta, cómo contestar al teléfono (...)” (Ophélie, 572-580). Como puede apreciarse, en opinión de algunos profesores la literatura no tiene cabida en las actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativa. Mendoza (1994) y Martín Peris (2001) consideran, sin embargo, que los textos literarios no deben ser infrutilizados en esas actividades, puesto que son tan reales y tan válidos como otros textos cotidianos que se utilizan de forma habitual.

Llama la atención que los currículos franceses de enseñanza del ELE hayan calcado, en cierto modo, los procedimientos de enseñanza de la literatura en lenguas primeras; y que, por el contrario, la práctica didáctica para la enseñanza del francés como lengua extranjera se centre en las necesidades de comunicación de la vida real. De hecho, es bastante normal que los manuales de francés como lengua extranjera (FLE), al contrario de los de ELE, incluyan diálogos fabricados por los autores que reproducen los distintos intercambios que se llevan a cabo en el día a día. Según los datos que afloran de las entrevistas, la Administración educativa no permitiría que para el ELE se fabricaran esos diálogos: “(...) *hay una preocupación constante, tradicional, por lo que llamamos en nuestra jerga documento auténtico, que no se admite que se fabrique un artefacto (...)*” (Didier, 192-196); “(...) *siempre [hay que usar] textos que se dicen auténticos, sacados de obras auténticas, novela, novela histórica, artículo de periódico, cuadro, fotografía (...)*” (Javier, 110-115). El entrevistado se implica de manera directa en el primer fragmento de discurso a través de una inclusión personal en el colectivo de profesores. Como puede apreciarse, *auténtico* se opone a *fabricado* para el aula, por lo que no se toma en consideración que estos textos calificados de auténticos sufren una profunda descontextualización al no haber sido escritos para los alumnos, ni con las finalidades didácticas a las que les somete el medio académico. Llobera (2005) considera que sería muy útil trasladar mucho del desarrollo de la didáctica del FLE a las clases de ELE para conseguir una docencia más actualizada y más viva.

También existen diferencias entre los distintos currículos franceses de enseñanza de lenguas extranjeras. Por ejemplo, los currículos de inglés se han basado en mayor medida en las necesidades de comunicación de la vida cotidiana: “(...) *[el inglés] es desde una perspectiva más funcional, de eficacia comunicativa (...)*” (Didier, 238-240). Y es que en las aulas de inglés se ha puesto el énfasis en que los alumnos participen en conversaciones de la vida cotidiana, en la redacción de cartas y correos electrónicos. En definitiva, en aquellos aspectos que habrán de permitir a los alumnos desenvolverse con éxito en los distintos intercambios del día a día. Llama la atención, sin embargo, que, según nuestros datos, los inspectores de inglés empiecen a interesarse por la introducción de aspectos culturales en las clases de L2: “(...) *en inglés no ponían casi nada de cultura, y están cambiando, lo están poniendo ahora (...)*” (Jacqueline, 141-144). El sujeto enunciador establece, en el fragmento de discurso anterior, una oposición entre el viejo y el nuevo currículo, a partir de los parámetros temporales *antes/ ahora*. Como señalábamos anteriormente, la cultura suele identificarse con la literatura, con la comprensión de textos literarios.

Más arriba hemos señalado que el currículo de 2002 promueve la interacción entre alumnos, y entre estos y el profesor. Aunque lo cierto es que los estudiantes se limitan, por lo general, a hablar de un texto, esto es, de las ideas y conceptos expresados por

este, o de lo que el autor intenta comunicar: “(...) *es lo que hacemos mucho en clase, hablamos del texto, de lo que dice el autor, de lo que piensa tal y cual (...)*” (David, 75-78). Se trata, como podemos comprobar, de un tipo de interacciones bastante propias del mundo del aula. En el fragmento de discurso anterior, el entrevistado se implica de manera directa a través de dos inclusiones personales en el colectivo de profesores. El ámbito académico es, probablemente, el que mayor interés despierta entre los profesionales de la enseñanza del ELE en el contexto educativo francés. Numerosas son las prácticas, habladas y escritas que, en los currículos de 1986 y 2002 y en los libros de texto oficiales, se relacionan con esta área de interés: analizar y comentar textos literarios, resumir textos tratados en clase, etc.

El ámbito académico, sin embargo, no es el único en el que habrá que preparar a los alumnos. Si queremos que estos participen con éxito en los distintos intercambios de la vida cotidiana puede ser útil distinguir los ámbitos personal, público y profesional a la hora de proponer textos y actividades de enseñanza y evaluación (Consejo de Europa, 2001). Si bien los currículos de 1986 y 2002 y los libros de texto oficiales incluyen algunas prácticas que genera el ámbito público -leer o escuchar cuentos y relatos, ver películas, leer artículos de divulgación periodística-, la presencia de los ámbitos personal y profesional en esos currículos y manuales es escasa. Echamos en falta algunos de los tipos de texto que los alumnos recibirán o producirán en el mundo externo al aula: narraciones y descripciones de actividades, hábitos y procesos; conversaciones telefónicas coloquiales; conversaciones formales en el trabajo; avisos y anuncios emitidos por megafonía en un aeropuerto, en una estación; correos electrónicos; cartas formales, etc.

El currículo de 2002, a diferencia del anterior, insiste en que los alumnos participen en “interacciones de la vida real”. Los distintos profesores aseguran que este nuevo currículo, además de promover el desarrollo de capacidades para leer y escribir un español literario, apoya las formas de enseñanza que fomenten un mayor acercamiento al lenguaje cotidiano: “(...) *lo que intentan hacer ahora es hacer un idioma un poco más comunicativo, porque se han dado cuenta de que (...) lo puro literario ya no basta (...), al salir del instituto [los alumnos] ya no saben hablar en español o un español que no les sirve (...)*” (Ophélie, 60-70). El entrevistado establece una oposición entre el viejo y el nuevo currículo, a partir de los parámetros temporales *antes/ ahora*. Como hemos puesto de manifiesto más arriba, algunos profesores identifican lo comunicativo con el lenguaje cotidiano. Llama la atención que, para muchos profesores, la exposición de los alumnos a la lengua cotidiana deba permitirles, de forma casi automática, llevar a cabo interacciones con los nativos del español.

Las “interacciones de la vida real” de las que hablábamos en el párrafo anterior se desarrollan de la manera siguiente: “(...) *[los alumnos] pueden crear otro diálogo, inventando otros personajes, con el material que disponen, con los documentos que han estudiado antes en clase (...)*” (Jacqueline, 88-92); “(...) *[los alumnos] pueden primero memorizar, aprender algunos diálogos, y después crear sus propios diálogos, a partir de lo que han aprendido, un poco de manera teatral (...)*” (Jacqueline, 101-106). Como puede apreciarse, este tipo de “interacciones” consiste en que, los estudiantes, después de leer o escuchar un texto literario, realizan representaciones en que adoptan una identidad diferente a la suya y se ponen en una situación “real” determinada. Llama la atención, sin embargo, que los distintos enseñantes y responsables docentes apoyen el desarrollo de unas fases de preparación y

memorización de aquellos diálogos, las cuales suprimen el carácter impredecible de la conversación espontánea (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974).

Más arriba hemos comentado que, en el aula, los alumnos, por lo general, se limitan a interactuar con otros compañeros, y con el profesor, acerca de las ideas y conceptos expresados por un texto. Aunque no es muy común que, en la vida diaria, dos o más individuos conversen en torno a lo que un autor intenta comunicar, sí es cierto que se trata de un tipo de situaciones habladas que reproducen, en mayor o menor medida, los procesos de comunicación de la vida real (Zanón y Hernández, 1990; Instituto Cervantes, 1994; Llobera, 1995; Martín Peris, 1996): vi) uno de los interlocutores está en condiciones de comunicar algo que es desconocido por los demás; vii) con la premura de tiempo que impone siempre la comunicación oral, un usuario de la lengua debe decidir no sólo las ideas que quiere expresar, sino también los elementos lingüísticos que utilizará para hacerlo; viii) un problema similar afecta al que escucha, puesto que, debido a la libertad de selección por parte del hablante de los elementos del mensaje, se encuentra en una situación que no le permite conocer de antemano los elementos que configuran la comunicación.

Reivindicar que un alumno pueda desenvolverse con éxito en los distintos intercambios de la vida cotidiana exige que se trabajen por igual las ocho destrezas básicas. El currículo de 2002, sin embargo, fomenta, únicamente, la práctica de cuatro de ellas: comprensiones auditiva y de lectura, y expresiones oral y escrita. Anteriormente hemos comentado que, aunque el nuevo currículo apoya la práctica de la interacción oral, no la percibe como una de las destrezas. En lo referente a la interacción escrita y a las mediaciones oral y escrita, el currículo de 2002 no promueve su práctica en el aula; de todas formas, cabe señalar que algunos manuales incluyen actividades de mediación escrita -traducción de poesía o extractos de novela. A diferencia de lo que sucede en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el currículo de 2002 no propone series de actividades que permitan la práctica de cada destreza en particular, ni ejercicios que movilicen la práctica integrada de cada una de las destrezas. Un buen currículo debería presentar reflexiones y sugerencias de carácter metodológico sobre cada una de ellas y, al final, una consideración razonada sobre distintos aspectos relacionados con su integración.

En opinión de los autores del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, es conveniente realizar, para la práctica de cada destreza, tres tipos de ejercicios. En lo referente a las comprensiones auditiva y de lectura, es útil distinguir entre actividades previas a la audición y lectura, respectivamente; actividades que se desarrollan durante el ejercicio de las mismas; y actividades posteriores. Llama la atención que los libros de texto oficiales no incluyan actividades preparatorias que tengan por objetivo movilizar conocimientos previos. Los profesores entrevistados tampoco manifiestan realizar este tipo de actividades.

Las actividades que se desarrollan durante la audición y la lectura deben responder a dos tipos de comprensión diferentes: intensiva -que consiste en obtener una información específica en una muestra de lengua determinada-, y extensiva -cuyo objetivo es que el alumno llegue a obtener una comprensión global del texto que escucha o lee. Los currículos de 1986 y 2002 no establecen una diferenciación entre estos dos tipos de comprensiones. Hemos podido comprobar que los libros de texto analizados sólo incluyen actividades de comprensión intensiva. De hecho, son

frecuentes los ejercicios en que los alumnos responden oralmente o por escrito a preguntas relacionadas con datos concretos del texto, o del tipo verdadero/ falso. Los datos que afloran de las entrevistas sugieren que los profesores, por lo general, fomentan la práctica de la comprensión extensiva. Según explican, con frecuencia los estudiantes deben resumir el tema o la idea general de lo que se ha leído o escuchado: “(...) *lo que me interesa es saber lo que [los alumnos] han entendido del texto, la comprensión (...)*” (Javier, 312-314). El sujeto enunciador, a través del empleo de la forma *me*, adopta un papel muy activo en el fragmento de discurso anterior.

Como actividades posteriores a la audición y lectura destacan, fundamentalmente, en los libros de texto analizados, aquellas en que los alumnos comentan, con otros compañeros y con el profesor, determinados aspectos del contenido de un texto: ideas expresadas por este o lo que el autor intenta comunicar. Los datos que afloran de las entrevistas sugieren que los profesores apoyan que en clase se debatan temas de actualidad, a partir de un texto que se ha leído o escuchado previamente: “(...) *por ejemplo, vamos a hablar hoy del aborto (...)*” (Javier, 207-208). De ser cierto esto último, cabría señalar que ambos tipos de ejercicios son los únicos que movilizan la práctica integrada de las destrezas. Y es que a la hora de comentar cualquier noticia, libro, etc., que se ha leído/ escuchado previamente, se integran comprensión de lectura/ comprensión auditiva, e interacción oral.

En lo referente a las expresiones oral y escrita, los autores del *Plan curricular del Instituto Cervantes* consideran que es útil distinguir entre actividades iniciales, actividades de práctica controlada, y actividades posteriores o de práctica libre. Los libros de texto que hemos analizado incluyen actividades iniciales de expresión oral y escrita, aunque en el caso de la expresión oral la actividad siempre es la misma: se intenta mantener la atención de los alumnos mediante la presentación del tema por medio de textos modelo. En lo referente a la expresión escrita, los manuales analizados incluyen actividades iniciales bastante variadas: leer muestras auténticas de un determinado tipo de texto, rellenar huecos en blanco en un texto previamente preparado o cambiar la persona gramatical.

Las actividades de práctica controlada tienen por objetivo que el alumno empiece a practicar, de forma muy guiada, lo que acaba de aprender. Los libros de texto analizados incluyen diversas actividades de práctica controlada. Por ejemplo, en lo referente a la expresión oral, en ocasiones los alumnos realizan entrevistas con las preguntas ya escritas o con preguntas que preparan en grupos. En lo que respecta a la expresión escrita, los estudiantes pueden redactar textos a partir de los modelos trabajados en clase previamente. Nos ha sido difícil encontrar en los manuales analizados ejercicios de práctica libre, si bien los datos que afloran de las entrevistas sugieren que los profesores realizan este tipo de actividades -por ejemplo, debatir en clase temas de actualidad.

La tradición francesa de fundamentar la enseñanza del ELE en la transmisión de los aspectos literarios de la lengua ha propiciado la puesta en funcionamiento de un sistema de formación de profesores acorde con esta visión del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. En Francia, los futuros profesores de ELE deben tener como formación de base unos estudios de filología que ponen el énfasis en la literatura y la lingüística y que excluyen, por lo general, una formación didáctica de acuerdo con los parámetros actuales vigentes en el campo de la enseñanza de lenguas:

“(…) *si estás en la universidad estudiando licenciatura de español, si tienes un profesor que te enseña literatura española, él ni es pedagogo ni sabe de pedagogía en absoluto (…)*” (David, 337-343). El sujeto enunciador se implica de manera directa en el fragmento de discurso anterior mediante el empleo de la segunda persona con valor de *yo*. Para Llobera (1999), llama la atención que los departamentos de literatura y lingüística de las distintas universidades hayan dedicado, por lo general, mayor atención al estudio de la asignatura en sí que en sus aspectos pedagógicos, cuando la formación didáctica ha sido, hasta ahora, la actividad profesional a la que se han dedicado la mayoría de licenciados en letras. En lo referente a las pruebas de ingreso a la vida profesional de los enseñantes, es decir, el *CAPES* y la *Agrégation*, cabe destacar que conceden gran importancia a los conocimientos literarios de los candidatos: *(…) la primera parte [de las pruebas] es literatura (…)*” (Jacqueline, 261-262).

Si tomamos en consideración que, como afirma Woods (1996), las creencias populares que tienen los profesores se ven influidas, sobre todo, por la formación teórica recibida en las licenciaturas universitarias, resulta lógico que, según nuestros datos, entre el profesorado de ELE siga muy vigente la concepción de que el profesor de idiomas es alguien que “sabe” mucho de la lengua en cuestión: *“(…) la universidad te da un conocimiento de la lengua, de la lingüística, de la cultura, todo eso, y sin eso pues no puedes enseñar español, no puedes (…)*” (Ophélie, 625-629). El sujeto enunciador se implica de manera directa en el fragmento de discurso anterior a través del empleo de la segunda persona con valor de *yo*. El uso de la forma *no puedes* coloca al entrevistado en una posición de incapacidad respecto a la acción. Y es que, en Francia, los profesores de ELE son, ante todo, profesores de literatura.

Según explica Pérez Gutiérrez (2005), aunque “saber” mucho de la lengua en cuestión sigue siendo un requisito *sine qua non* para el profesor de idiomas, no es el único requisito. Actualmente, no es concebible que una persona sea profesor de una lengua por el hecho de haberla estudiado hasta un cierto grado de conocimiento universitario, como ocurría en los años sesenta y setenta; sino que hay que complementar esta competencia de dominio lingüístico con el saber hacer en un escenario de enseñanza/aprendizaje en general, y con el saber hacer en una situación de educación lingüística y cultural específica. Para Pujol Berché (1995), es conveniente que los planes de estudio de las diferentes licenciaturas en filología incluyan asignaturas sobre didáctica y lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas; y sobre teorías de aprendizaje y aspectos más psicológicos de los alumnos. Este tipo de conocimientos, de hecho, obligaría a los distintos responsables docentes a pensar de otro modo la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Más arriba hemos puesto de manifiesto que el currículo de 2002 apoya la práctica de la interacción oral en clase. Aunque este interés por la interacción no se refleja en los procedimientos de evaluación que se proponen. Recordemos que el enfoque de la evaluación que un currículo adopte debe responder a actividades realizadas en clase (Instituto Cervantes, 1994). El análisis de los datos sugiere que los distintos profesores y responsables docentes valoran negativamente que las pruebas del *bac* sólo evalúen la comprensión y expresión escritas de los estudiantes: *“(…) las pruebas que [los alumnos] tienen, es que es totalmente incoherente (…), es todo escrito (…)*” (Jacqueline, 197-211). Y aunque, según se dice, puede ser que en un futuro las cosas cambien, muchos enseñantes se muestran escépticos en este sentido: *“(…) dicen que van a intentar poner, pero después ponerlo en la práctica que es más difícil, quizás*

poner una parte oral y una parte escrita para todos, ahora que no sé (...)” (Jacqueline, 212-217). Como puede apreciarse, el empleo de *no sé* sugiere un cierto escepticismo. Un escrito siempre es más justo y genera menos protestas de los alumnos: “(...) *es mucho más fácil para el ministerio organizar una prueba escrita (...) y hay menos protestas de los alumnos, porque allí tienen un examen escrito (...), el escrito es más justo*” (Jacqueline, 217-225).

Los profesores entrevistados manifiestan que el currículo de 2002 ofrece pocas indicaciones en lo referente a la manera en que la evaluación debe abordarse en el aula: “(...) *si quieres saber de evaluación te conviene leer el marco común europeo (...)*” (David, 257-259). El entrevistado se implica de manera directa en el fragmento de discurso anterior mediante el empleo de la segunda persona con valor de *yo*. En efecto, el currículo de 2002, al igual que el de 1986, insiste, únicamente, en que el profesor debe evaluar, de forma continuada, los trabajos que realizan los alumnos en clase. Para que la evaluación pueda realizarse de modo eficaz, será preciso incorporar los criterios de evaluación en relación a cada una de las destrezas, y las pruebas adecuadas para cada una de estas. También es conveniente que los currículos presenten algunos criterios que ayuden a enfocar de modo adecuado las pruebas basadas en principios comunicativos. Y es que no hay que olvidar que reivindicar la capacidad de los alumnos de comunicarse de manera efectiva en la lengua meta implica la elaboración de pruebas que tomen en consideración, entre otros aspectos, que no existe comunicación real sin interacción, o que esta comunicación debe centrarse en necesidades auténticas (Instituto Cervantes, 1994; Consejo de Europa, 2001).

Parece evidente que la Administración educativa francesa ha adoptado, para el ELE, un modelo de enseñanza que adolece de una cierta falta de coherencia interna. Con respecto a los sistemas educativos, la coherencia requiere que exista una relación armónica entre sus componentes, esto es, la determinación de los objetivos, la definición de los contenidos, la selección o creación de material didáctico, los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados, y la evaluación (Consejo de Europa, 2001). Las contradicciones internas que presenta aquel modelo educativo pueden ser debidas a la pervivencia de una tradición de la enseñanza que comprende una formación que desarrolla capacidades para leer y escribir un español literario; y el hecho de que el Estado se haya adherido al *Marco común europeo*, que es un documento que se hace eco de los avances en lingüística aplicada y una concepción discursiva de la lengua. Parece ser que estos avances no han sido el centro de las preocupaciones de los hispanistas franceses ni de los inspectores y, por tanto, tampoco de los profesores. Es necesario que los distintos responsables educativos y profesores tomen consciencia de que tienen una visión equivocada de lo que significa enseñar el ELE desde un punto de vista comunicativo; lo que sólo será posible, según Fenstermacher (1979), a través de un sistema de formación inicial y permanente que priorice la reflexión crítica.

Tomando en consideración todas estas reflexiones y los datos sobre las que se sustentan, podemos proponer, siguiendo las preguntas planteadas en el capítulo 4, las conclusiones que se detallan en el siguiente capítulo.