

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**

**ANEXO 1.1.**

**EL CURRÍCULO DE 1986**

**TEXTES OFFICIELS**

---

**Arrêté du 14 mars 1986**  
fixant les programmes de la classe de Seconde  
*B.O. spécial n° 1 du 5 février 1987*

*Les compléments aux programmes d'espagnol ont été publiés  
au B.O. spécial n° 3 du 9 juillet 1987*

**Note de service n° 92-164 du 25 mai 1992**  
relative aux aménagements des programmes  
en classe de Seconde générale et technologique  
*B.O. n° 23 du 4 juin 1992*

20

## Commentaires complémentaires à compter de la rentrée 1992

### 1. Nouvel horaire et programme

#### 1.1. Nouvel horaire

Le nouvel horaire hebdomadaire des élèves défini dans l'arrêté du 17 janvier 1992 est le suivant :

- 2,5 heures en classe entière ;
- 3/4 d'heure de module (moyenne hebdomadaire).

#### 1.2. Programme

Ni les objectifs, ni les contenus des programmes actuels de LV1 ne sont modifiés. Ce texte a pour objet d'apporter un éclairage tenant compte des évolutions apparues dans la manière de les traiter, notamment en ce qui concerne l'analyse de la langue, les rapports entre langue et culture, les pratiques scolaires elles-mêmes.

En particulier, la mise en place des modules ayant entraîné des changements de structure, il convient de définir les nécessaires adaptations.

En classe de Seconde, privilégier la continuité par rapport au collège dans les méthodes et dans les exigences est une priorité qui n'exclut pas une sensibilisation aux exigences du baccalauréat. Bon nombre d'élèves perdent pied car la casure entre les deux cycles est parfois trop brutale pour eux.

### OBJECTIFS

La classe de Seconde doit permettre aux élèves de combler leurs lacunes, de consolider les acquis du collège et de se préparer à la diversification des choix personnels qui est la marque du cycle terminal.

Au même titre que les autres disciplines, les langues vivantes étrangères contribuent à la formation générale des élèves : développement du raisonnement logique, acquisition de méthodes de travail efficaces, développement de l'autonomie.

Sur le plan purement disciplinaire, les objectifs de l'enseignement des LV1 en classe de Seconde se situent dans la continuité des objectifs assignés à l'enseignement des LV1 au collège. Ils sont au nombre de trois :

- *Communication* : il s'agit de mettre l'élève à même de comprendre, de parler, de lire et d'écrire toujours plus et mieux une langue étrangère contemporaine authentique afin de lui permettre de faire face aux exigences de l'échange.
- *Culture* : les visées fondamentales de cet objectif sont comme au collège, mais à un autre niveau, l'apprentissage de l'altérité : connaissance de la comparaison, acceptation de la diversité.
- *Conceptualisation* : il s'agit de mettre l'élève à même de saisir et d'utiliser des concepts afférents à l'activité langagière et aux faits de langue étudiés. 21

## CONTENU

### A) Ce qui relève des savoirs.

#### 1. Lexique.

A ce niveau, pour la majorité des langues vivantes étrangères, l'étude lexicale a pour champ virtuel le domaine entier des mots à sémantisme plein. Néanmoins, il convient de rappeler la nécessité de distinguer entre *vocabulaire de reconnaissance* et *vocabulaire actif*, que l'élève sera capable de mobiliser à des fins d'expression.

La tâche du professeur de Seconde est de consolider les acquis lexicaux du collège, de les approfondir (en s'appuyant sur la dynamique des créations lexicales : dérivation, composition) et de les étendre (exploration de champs sémantiques) en faisant preuve de discernement quant à l'utilité des mots étudiés.

Sans rendre la charge excessivement lourde, le professeur insistera particulièrement sur cet aspect de l'apprentissage des langues vivantes étrangères trop souvent négligé par les élèves.

#### 2. Grammaire.

En ce qui concerne le programme grammatical exigible, il reprend, approfondit et complète, le cas échéant, les différents points étudiés au collège. Des annexes spécifiques à chaque langue vivante étrangère en fournissent éventuellement le descriptif.

#### 3. Outils liés aux situations de communications.

L'enseignement doit mettre à la disposition des élèves les expressions, structures et unités lexicales utilisables en fonction des besoins d'une communication naturelle et authentique.

Ces outils sont de deux sortes :

— ceux qui illustrent la mise en œuvre de catégories constantes de la pensée traditionnellement appelées « notions » qu'il s'agisse de propriétés sémantiques telles que « quantité »/« qualité » ou de concept d'ordre logique donnant sa cohérence au discours tel que « cause »/« conséquence » ;

— ceux qui servent à mettre en œuvre des rôles interlocutifs précis traditionnellement appelés « fonctions » (par exemple : comment, en tenant compte des niveaux de langue, échanger avec autrui des informations, exprimer des intentions, désirs, sentiments ou points de vue, comment influencer sur des personnes ou des situations).

#### 4. Culture.

Etant donné l'étendue du champ culturel qu'offre chaque langue vivante étrangère, une large autonomie doit être laissée au professeur et aux élèves pour le choix des thèmes abordés, dans le cadre qui est défini pour certaines langues par les programmes en vigueur. En tout état de cause, on aura comme objectifs l'acquisition d'une méthode d'analyse des documents (analyse de contenu) et la mise en place de repères culturels coordonnés.

### B) Ce qui relève des savoir-faire.

#### 1. Compréhension orale.

L'entraînement systématique à la compréhension orale demeure une priorité en classe de Seconde. Il devra faire l'objet d'un travail régulier à partir de documents authentiques visant notamment à l'affinement de la discrimination auditive et à la compréhension d'un message relativement riche.

22

## **2. Expression orale.**

En cours de langue vivante étrangère, on parle essentiellement la langue étudiée, même si ponctuellement l'utilisation du français pour donner des explications d'ordre grammatical ou pour s'assurer d'une conceptualisation profitable à chacun n'est pas à écarter.

On entraînera les élèves à dialoguer et on les initiera à la prise de parole en continu.

A ce niveau, il importe de créer les conditions qui permettent aux élèves d'acquérir de l'initiative dans la prise de parole et les invitent à justifier et à argumenter leurs points de vue.

## **3. Compréhension écrite.**

La lecture, en tant qu'exercice silencieux, actif et individuel, doit faire l'objet d'un entraînement systématique et gradué : en particulier, repérage des articulateurs du discours (mots de liaison, enchaînements, reprises anaphoriques) ou des stratégies d'interprétation du sens (anticipation inférence...).

A côté de la lecture approfondie de textes courts, il est nécessaire d'initier les élèves à la lecture plus cursive, pour le plaisir, d'œuvres d'une certaine ampleur (courts romans, nouvelles) dont la longueur variera en fonction du niveau du groupe.

## **4. Expression écrite.**

La pratique de l'écrit permet de maîtriser un code spécifique, d'aborder certains thèmes et d'acquérir une rigueur sans laquelle il n'est pas d'apprentissage efficace en milieu scolaire. Il est essentiel que tous les élèves s'y soumettent, quels que soient leurs projets d'orientation.

En classe de Seconde, la pratique de l'expression semi-guidée doit permettre aux élèves d'assimiler les exigences d'une expression écrite convenable : pertinence des contenus, organisation, correction, richesse lexicale et grammaticale, clarté.

## ESPAGNOL

Tenant compte de l'évolution intellectuelle et psychologique des élèves, l'enseignement de l'espagnol au lycée s'inscrit dans le prolongement de l'enseignement dispensé au collège dont il consolide et enrichit les apports.

Comme au collège, on se propose d'atteindre plusieurs objectifs, indissociables dans la pratique. Outre l'objectif général vers lequel tend tout enseignant soucieux de former l'esprit, la sensibilité de l'élève, et aussi son caractère par l'exercice consenti de l'effort, le professeur de second cycle vise deux objectifs fondamentaux : un objectif linguistique et un objectif culturel.

Partant des acquis, à quelque niveau qu'ils se situent, il s'attache à développer au cours des trois années du cursus les aptitudes à la pratique correcte d'un espagnol actuel et usuel, oral et écrit, et cela afin que le *degré d'autonomie* des élèves dans l'expression de leurs sentiments et de leurs idées s'accroisse peu à peu.

Comme toute langue témoigne toujours d'une ou de plusieurs cultures nationales, on ne saurait concevoir un enseignement qui dissocierait l'étude de cette langue de l'étude de ces cultures. La maturité d'esprit des élèves du second cycle favorise l'élargissement et l'approfondissement des acquis culturels du collège. L'étude des cultures d'Espagne et d'Amérique de langue espagnole leur permet de mieux comprendre le monde hispanique contemporain et de mieux s'y orienter. Elle est également pour eux une école de tolérance et de sympathie.

Afin que ces objectifs puissent être atteints par le plus grand nombre possible d'adolescents, le professeur, responsable de l'organisation et de la conduite des activités proposées, adapte son enseignement aux besoins et aux possibilités de chacune de ces classes. Conscient du fait qu'une démarche unique, si élaborée fût-elle, ne peut suffire, il sait prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et tâche de réduire l'inégalité des rythmes d'acquisition.

En différenciant ses procédures, il les exerce assidûment à comprendre, à s'exprimer et à communiquer oralement et par écrit. A cet entraînement soutenu et fondamental s'ajoute une réflexion sur le fonctionnement de la langue, réflexion qui renforce et explicite, notamment, la compétence des élèves en français. Cependant, si certains éléments linguistiques requièrent une réflexion, c'est surtout parce que cet approfondissement est indispensable à leur maniement correct par l'élève ainsi qu'à la bonne compréhension des textes qui les contiennent. La réflexion grammaticale — c'est l'évidence — n'est jamais un but en soi.

L'étude de textes (littérature, presse), d'images (dessins, tableaux, gravures, photographies), d'enregistrements sonores et audiovisuels de qualité, choisis de telle façon qu'ils ne risquent pas de heurter la sensibilité des élèves, contribue très efficacement à la mise en œuvre de la langue, à l'oral comme à l'écrit. Au sein de cet ensemble, les textes occupent une place privilégiée ; en raison de l'authenticité d'une langue d'auteur dont l'élève doit mémoriser les formes les plus idiomatiques et les réemployer dans les situations qui les rendent nécessaires, ces textes améliorent la compétence linguistique, ouvrent l'horizon culturel, développent les aptitudes à l'analyse, à la synthèse et à l'expression d'un jugement personnel.

## INSTRUCTIONS

Au lycée, le professeur de Seconde met en œuvre des démarches qui s'inspirent du principe déjà préconisé pour les classes du collège. Il pratique

24

une pédagogie active, c'est-à-dire une pédagogie qui facilite en particulier, à l'oral comme à l'écrit, l'expression personnelle et la communication.

Comme au collège il organise son cours de façon à faire une grande place à l'expression orale. Mais sa tâche est ardue, car s'il est bien connu que les jeunes enfants, pendant leurs premières années d'apprentissage, prennent volontiers la parole et peuvent y trouver un plaisir comparable à celui du jeu, les adolescents des lycées, en revanche, ne montrent pas la même spontanéité.

Pour résoudre ces réticences et susciter une indispensable coopération, le professeur cherche d'abord à connaître les goûts et les intérêts de ses élèves. Il peut ainsi, dans un premier temps, retenir les textes, les images et les enregistrements qui correspondent à leurs préoccupations. La richesse et la variété de la culture des pays de langue espagnole sont telles qu'il trouve aisément de quoi répondre à ces besoins. Considérant cependant qu'il serait dangereux de ne donner à étudier que les sujets qu'on lui réclame, il aborde sans tarder les aspects originaux de ces cultures auxquels les élèves s'intéressent volontiers, mais que souvent ils ne soupçonneraient pas si on ne les leur révélait pas. Les aidant à découvrir les autres, il permet ainsi aux adolescents de se découvrir eux-mêmes.

Le professeur tâche également de susciter la participation orale et d'éviter tout découragement en facilitant l'accès aux textes, aux images et aux enregistrements. Au cours de l'examen d'un texte, par exemple, directement ou en répondant aux questions, il aplanit les difficultés linguistiques et culturelles que les élèves ne surmonteraient pas seuls, assurant ainsi la compréhension littérale sans laquelle nulle étude sérieuse n'est possible. Mais il ne se substitue jamais à eux lorsqu'il considère qu'ils n'ont pas besoin de son aide. Ces obstacles une fois levés, l'expression orale des élèves doit pouvoir se développer de façon libre et personnelle si les interventions du professeur orientent la recherche sans la contraindre. Et lorsque les élèves sont exercés à échanger entre eux, spontanément, les idées que le texte leur inspire, l'expression orale, si le meneur de jeu y veille, peut se résoudre en un dialogue cohérent, bien centré sur le passage à expliquer.

Les extraits de pièces de théâtre inspirent un enseignement oral particulièrement vivant et efficace. Les élèves ont tôt fait de comprendre, à la faveur d'une analyse serrée, que tel dialogue — à la différence d'un dialogue de roman — a été écrit pour être joué et qu'il acquerra sa pleine signification s'il prend vie dans des voix, des jeux de physionomie, des gestes, des mouvements, bref, s'il met en jeu les ressources d'expression d'un être vivant. Si de surcroît ils représentent en classe les scènes auparavant commentées, leur espagnol trouvera là une occasion privilégiée de s'enrichir, car l'expérience montre que la langue des personnages laisse toujours des traces durables lorsqu'elle est expliquée, mémorisée, oralisée et vécue par des adolescents qui croient aux rôles qu'ils incarnent. On voit bien que l'intention du professeur d'espagnol n'est pas ici de transformer ses élèves en comédiens, même amateurs, mais d'essayer d'atteindre des buts éminemment pédagogiques.

Quant à l'image fixe inscrite dans l'environnement quotidien des élèves et très prisée par eux, elle contribue à l'entraînement à l'expression orale dont elle est un bon déclencheur tout en permettant la formation du regard et de l'esprit. Il convient de mettre en garde contre son apparente commodité, car son observation et son interprétation exigent une attention vigilante, du discernement, de l'esprit critique ainsi qu'une préparation technique, modeste sans doute, mais sans laquelle nulle exploration pertinente ne pourrait être conduite. Pour se diriger dans le monde actuel et se préserver de certaines manipulations, il semble urgent d'apprendre à regarder un document iconographique.

\*\*

Si en Seconde le professeur d'espagnol considère l'entraînement à la langue orale comme la priorité des priorités, il fait toutefois, à l'expression écrite personnelle et active, la place qui lui revient. D'ailleurs, la langue forme un tout ; outre que la langue écrite et la langue orale s'influencent

25

récioproquement, elles ont l'une et l'autre en commun d'être un moyen de communication indispensable.

Est-il besoin de mentionner l'utilité pratique de la connaissance de la langue écrite pour certaines des professions que les élèves pourraient exercer après leurs études secondaires.

En ce qui concerne la formation au lycée, les mérites du travail écrit sont évidents. Quand, en classe, un élève prend la parole, il s'attend à recevoir l'aide dont il a besoin, soit de son professeur, soit de ses camarades ; il sait que son intervention peut être améliorée, et qu'en tout état de cause, elle sera reformulée dans une forme correcte, après une mise au point précise. D'autre part, les exigences de la communauté que constitue une classe ne le laissent s'exprimer ni aussi souvent ni aussi longuement qu'il le souhaiterait dans la mesure où certains camarades veulent également bénéficier d'un temps de parole. Le travail oral accompli en classe est ainsi une création collective. En revanche, à l'occasion d'un travail écrit, l'élève doit choisir seul les éléments linguistiques qui lui sont nécessaires. Il essaie de s'exprimer longuement, d'enchaîner ses idées, de structurer son discours avec logique, s'adonnant de la sorte à un travail de réflexion sur la langue. L'organisation de la pensée se trouve alors renforcée.

Qu'il s'agisse de devoirs écrits individuels, faits en dehors de la classe, ou de contrôles, effectués en classe et que l'on dose avec une extrême prudence parce que l'heure doit être presque entièrement consacrée à l'expression orale, les uns et les autres se situent dans le prolongement des activités du cours.

Lorsque le travail écrit porte sur un texte, il peut consister en un résumé de ce texte, en des réponses à quelques questions orientant vers ses caractéristiques essentielles, en des exercices de compétence linguistique respectant la cohérence du passage et favorisant l'expression personnelle des idées qu'il inspire, etc.

Il appartient au professeur de déterminer la périodicité et la teneur des travaux à faire à la maison ou en étude en fonction des besoins et des niveaux de ses élèves, mais il semble qu'un court devoir tous les quinze jours représente une exigence raisonnable.

Tout exercice écrit, quel qu'il soit, n'est pleinement efficace que s'il est rendu peu de temps après avoir été remis, explicitement corrigé, et s'il fait l'objet d'un compte rendu collectif au cours duquel sont reprises les erreurs les plus couramment commises, tant en ce qui concerne la forme que le fond.

\*\*

Comme cela vient d'être dit, le professeur d'espagnol, au lycée comme au collège, anime des activités orales et écrites qui trouvent leur substance dans des textes et dans des images fixes. Désireux de diversifier son enseignement plus encore et de l'ouvrir le plus possible sur le monde d'aujourd'hui, il utilise *des techniques, des appareils modernes*, et parmi eux, essentiellement le magnétophone et le magnétoscope.

Grâce aux enregistrements sonores (disques, cassettes), ses classes accueillent des sons et des paroles qui, choisis avec discernement, contribuent efficacement à enrichir l'espagnol des élèves et à affiner leur compréhension auditive. Il convient de rappeler que l'exploitation d'enregistrement sonore est une épreuve qui figure désormais à l'oral du baccalauréat.

Chaque fois qu'il le juge nécessaire, avant d'entreprendre l'étude d'un texte, par exemple, le professeur donne à entendre une autre lecture que la sienne ou que celle de l'assistant de langue espagnole, s'il a la chance de pouvoir bénéficier de sa collaboration. Tel dialogue de roman ou de théâtre, tel poème, et d'une façon générale les textes rythmés et vivants, peuvent fournir l'occasion d'écouter des voix authentiques et variées, à l'articulation nette et aux intonations expressives. Il existe de remarquables enregistrements qui sont l'œuvre de professionnels.

Les élèves, d'autre part, découvrent et tâchent de commenter des musiques vocales et instrumentales, d'inspiration populaire ou plus élaborées, d'hier

26

ou d'aujourd'hui. Considérées isolément ou accordées à des textes et à des images qu'elles aident à comprendre, elles présentent le plus souvent, outre leur valeur intrinsèque, l'intérêt de refléter un fait de civilisation.

Certaines émissions radiophoniques, soigneusement enregistrées par le professeur ou, à sa demande, par un C. R. D. P., un C. D. D. P. ou un C. D. I. à condition d'être très audibles, relativement courtes, significatives et caractéristiques d'un genre — message publicitaire, interview, informations, table ronde, etc. — révèlent de nouvelles formes d'expression que l'on passe au crible du jugement, exercent l'attention auditive et entraînent à la compréhension d'un espagnol authentique.

Quand les adolescents ne sont pas au lycée, le cinéma et la télévision pèsent d'un grand poids sur leurs manières de sentir et de penser, sur leurs comportements. L'enseignant n'ignore pas l'emprise que ces médias exercent sur les jeunes. Puisqu'une part de son rôle consiste à munir ces adolescents d'instruments et de méthodes de réflexion qui favorisent leur jugement personnel, le professeur d'espagnol s'attache, modestement, sans vouloir se substituer au spécialiste, à les rendre capables de mesurer les pouvoirs et les effets de ce mode d'expression, d'en accueillir avec discernement les productions, comme il le fait pour les textes.

Après le visionnement intégral d'un film de qualité, en version originale, visionnement auquel ils auront été préparés, les élèves, dans le courant de l'année scolaire, s'exercent à analyser, en classe, quelques séquences empruntées à ce même film. Il va de soi que d'autres procédures sont possibles et souhaitables ; les séquences, par exemple, peuvent provenir de films différents.

Grâce au magnétoscope, dont les manipulations sont aisées, le professeur ralentit le défilé des images, les arrête, revient en arrière, etc. On apprend ainsi à analyser chaque plan de façon précise, à cerner le propos du réalisateur et les procédés cinématographiques qu'il a choisis pour exprimer ses intentions. Il est préférable que les élèves, au moment où ils le commentent, n'aient que l'extrait filmique devant les yeux. Le texte correspondant du scénario, lu attentivement, intervient à d'autres moments pour faciliter la mémorisation des contenus essentiels.

Le bénéfice linguistique, culturel et intellectuel que l'on retire de cette activité est indéniable.

\*\*

En Seconde, tout au long du cursus, le professeur d'espagnol montre le souci de créer un climat propice aux échanges multiples et confiants au sein du groupe, de faire acquérir à ses interlocuteurs la plus grande *autonomie* possible d'expression et de pensée, de les rendre de plus en plus responsables. Et c'est traiter les élèves en personnes responsables capables de prendre en charge leur propre travail, que de leur révéler au début de chaque année scolaire les objectifs visés ainsi que les moyens permettant de les atteindre. Il tâche également d'obtenir que leur participation en classe soit chaque fois plus active, c'est-à-dire de leur faire assumer, pour une part raisonnable, les études de textes, d'images et de sons qu'il entreprend avec eux. Le travail dit « indépendant » se place parmi les moyens à envisager pour rendre les élèves de plus en plus autonomes. On conçoit cependant que dans le domaine de l'enseignement d'une langue et d'une civilisation étrangère, il serait imprudent de livrer les élèves entièrement à eux-mêmes. Quel que soit leur cadre — disciplinaire ou éventuellement interdisciplinaire — il est sage de faire en sorte que ces activités soient toujours complémentaires de travaux effectués en classe. Quant aux productions, individuelles ou collectives, qui résultent de ces recherches, leur espagnol est toujours revu par le professeur avant que leurs auteurs ne les présentent.

Est-il besoin de rappeler que l'authentique autonomie passe par l'acceptation librement consentie de l'effort et de l'évaluation.

Comment l'élève pourrait-il en effet atteindre à une certaine liberté linguistique, comment parviendrait-il à parler et à écrire correctement, s'il ne fournissait en classe d'indispensables efforts d'attention, de réflexion et de

27

formulation et s'il ne sollicitait, largement, à domicile, une mémoire sans laquelle nul ne peut fixer les connaissances.

Le professeur, lui, indique clairement la tâche à accomplir, s'assure que les leçons sont apprises, fait remettre régulièrement des travaux écrits, relève des cahiers (amélioration progressive de la prise de notes). S'il n'en était ainsi, l'à-peu-près, la confusion et le relâchement séviraient, ce qui entraverait gravement la conquête de cette indépendance.

## PROGRAMMES

### A) PROGRAMME CULTUREL

Ce programme n'est ni exhaustif, ni impératif. Donné à titre indicatif afin d'aider les professeurs à définir le contenu culturel de leur enseignement, il a pour objet de répondre aux besoins et aux possibilités des élèves de Seconde.

Il est différent du programme culturel de la classe de Première, de même que le programme de la classe de Première est distinct de celui de Terminale, et cela, pour éviter que pendant les trois années du cursus ne soient repris de façon monotone les mêmes sujets de réflexion.

Sous différentes rubriques, il présente un certain nombre de données fondamentales, de nature politique, économique, sociale et culturelle, passées et présentes, permettant de mieux comprendre l'Espagne et l'Amérique de langue espagnole actuelles. Le professeur, bien évidemment, évite toute approche superficielle mais la matière de ce programme est si vaste et si multiple qu'il ne saurait envisager un instant l'étude systématique des différents aspects de ces rubriques ni même celle d'un seul de ces aspects.

Elaboré avant toute chose pour sensibiliser aux réalités humaines des pays hispanophones, le programme est illustré essentiellement par des textes et des images offrant des situations concrètes, voire anecdotiques, dont on dégage avec le plus grand soin le message vivant et l'originalité avant d'amener les élèves à déduire sobrement les grandes lignes de tel sujet du programme lorsque effectivement les documents en sont le reflet. Et il ne s'agit jamais d'accumuler des connaissances ni de les juxtaposer mais de comprendre l'essentiel afin de parvenir à une vue d'ensemble.

### 1. LANGUE VIVANTE I ET LANGUE VIVANTE II COMMENCÉE EN QUATRIÈME

#### *Espagne*

a) Des textes (littérature, presse) et des images, bien choisis et peu nombreux, offrant des situations vivantes, permettent d'étudier les sujets ci-après :

Les « Espagnes » et les hommes qui y vivent ;

L'histoire personnelle des Espagnols dans les situations créées par les événements historiques et politiques de 1936 à 1975, que l'on se contente d'évoquer très succinctement.

b) Si le niveau des élèves le permet, on aborde la *littérature classique* en faisant expliquer, par exemple, quelques *romances*, quelques extraits du *Lazarillo*, quelques pages de Cervantès, parmi les plus accessibles.

Quelques extraits de *romans*, de *pièces de théâtre*, quelques *poèmes*, empruntés aux plus grands écrivains espagnols du XX<sup>e</sup> siècle.

Aspects de la *peinture espagnole* : commentaires de quelques tableaux des plus grands peintres d'hier et d'aujourd'hui.

Audition et commentaires de quelques *musiques et chants* d'Espagne.

28

### Amérique de langue espagnole

a) Sont étudiés grâce à quelques textes et images :

Certains des principaux aspects de l'Amérique de langue espagnole : *terre et hommes* ;

*La découverte et la conquête* ;

L'Amérique de langue espagnole, *continent des trois races* : les situations humaines que crée cette convivialité.

b) Quelques extraits de *romans* et de *contes*, quelques *poèmes*, empruntés aux plus grands écrivains américains du *xx<sup>e</sup>* siècle ;

Quelques formes d'*expression artistique* parmi les plus représentatives : peinture, musique et chants, architecture et sculpture, artisanat populaire.

*Des films de qualité, espagnols et hispano-américains, fournissent quelques séquences qui, rigoureusement explorées, aident à illustrer, de façon particulièrement vivante, certains points du programme.*

## 2. LANGUE VIVANTE II GRANDS COMMENÇANTS ET LANGUE VIVANTE III

Pour éviter de provoquer des blocages, particulièrement fâcheux lorsqu'il s'agit d'acquérir un nouveau moyen d'expression et de communication, le professeur tient compte du fait que les élèves grands commençants abordent l'espagnol à un âge où l'on ne participe plus au jeu de la classe comme au collège ; il sait également leur offrir des centres d'intérêts accordés à leurs possibilités intellectuelles et à leur maturité d'esprit.

Etant donné que les adolescents qui commencent en Seconde une deuxième ou une troisième langue vivante ne sont pas de vrais débutants dans la mesure où ils bénéficient de l'apprentissage antérieur d'une ou de deux autres langues, le professeur peut, en outre, fonder assez vite son enseignement sur des documents de travail concrets et authentiques correspondant au programme culturel des élèves ayant commencé l'espagnol au collège. L'observation et le commentaire de ces documents — textes, images, enregistrements — entraînent de façon naturelle l'utilisation des moyens nécessaires à l'expression de la pensée ; on veille par là même à ce que les faits de langue apparaissent dans des contextes hispaniques et hispano-américains qui en exigent l'emploi. Cette approche situationnelle de la langue suscite et soutient l'intérêt des élèves en donnant à leur apprentissage une cohérence vivante et formatrice.

## B) PROGRAMME GRAMMATICAL

### 1. LANGUE VIVANTE I ET LANGUE VIVANTE II COMMENCÉE EN QUATRIÈME

Il n'a pas semblé nécessaire de délimiter un programme de vocabulaire. Les documents divers que le professeur choisit et les commentaires qu'ils entraînent lui permettent de consolider et d'enrichir, progressivement, et toujours « en situation », les acquisitions lexicales du collège.

Le programme grammatical général ne saurait être limitatif ou impératif sans méconnaître les nécessités majeures de tout enseignement vivant et créatif des langues étrangères. Les données qu'il rassemble ont été retenues en raison de leur fréquence d'emploi tant dans la langue orale que dans la langue écrite.

Tenant compte des besoins et des niveaux de ses élèves, le professeur élabore lui-même un programme grammatical de Seconde en empruntant au programme grammatical général (cf. Compléments) les éléments indispensables à une expression structurée et authentique. Ce programme grammatical général correspond aux trois années du lycée.

Le professeur fait en sorte que les formes grammaticales soient utilisées dans les situations vivantes qu'offrent les documents à commenter. Etant donné la variété de ces documents, l'élève est amené à réemployer de façon naturelle les mêmes formes dans des situations différentes. Il parvient à les assimiler grâce à ces réemplois et à leur mémorisation à la maison. On

29

évalue réellement cette assimilation, non point à travers des exercices qui entraînent l'emploi mécanique d'une langue purement formelle et qui font au hasard d'une très grande place (QCM, phrases lacunaires, réponses par « vrai » ou « faux », etc.), non point en usant de thèmes grammaticaux ou d'application qui favorisent chez l'élève une tendance naturelle à penser en français et à traduire mentalement ce français en espagnol avant de s'exprimer, mais en pratiquant des exercices qui incitent à mettre les structures au service d'idées, de sentiments et d'opinions personnelles que l'on veut communiquer.

## 2. LANGUE VIVANTE II GRANDS COMMENÇANTS ET LANGUE VIVANTE III

Quand il estime que ces débutants de Seconde disposent de bases linguistiques suffisantes, le professeur, pour compléter le programme correspondant à ce niveau, a recours au programme grammatical général.

Les programmes grammaticaux détaillés sont présentés dans les Compléments.

# COMPLÉMENTS

## PROGRAMME GRAMMATICAL

Ce programme est donné à titre indicatif. Il ne saurait être impératif sans méconnaître les nécessités majeures de tout enseignement vivant et souple des langues étrangères. Les données qu'il rassemble ont été choisies en raison de leur fréquence d'emploi tant dans la langue orale que dans la langue écrite actuelle.

Son ampleur montre clairement qu'il ne concerne pas uniquement la classe de Seconde. Il correspond en effet aux trois années du lycée.

Compte tenu des aptitudes et des acquis de ses élèves, le professeur de Seconde élabore lui-même un programme en empruntant à ce programme général les faits de langue qui lui semblent répondre le mieux aux exigences de l'expression et de la communication.

Les formes grammaticales retenues sont utilisées par les élèves dans les situations vivantes qu'offrent les textes et les documents à approfondir. La grande variété de ces textes et documents permet de réemployer les mêmes formes dans des situations différentes. La pratique personnelle de ces formes pour commenter et dialoguer, leur réemploi ainsi que la mémorisation volontaire à la maison, facilitent leur assimilation. On évalue réellement cette assimilation non pas au moyen d'exercices qui entraînent l'emploi mécanique d'une langue formelle et qui font au hasard une très grande place (QCM, phrases lacunaires, réponses par « vrai » ou « faux »), non pas en usant du thème grammatical ou d'application qui flatte chez l'élève une tendance naturelle à penser en français et à traduire mentalement ce français en espagnol avant de s'exprimer mais fondamentalement grâce à des exercices et des activités qui incitent à mettre les structures au service d'idées et de sentiments personnels que l'on veut communiquer.

Les élèves sont désormais invités à une réflexion sur les faits de langue qu'ils rencontrent ou qu'ils utilisent, à l'oral comme à l'écrit.

30

## LANGUE VIVANTE I ET LANGUE VIVANTE II

### A. LE GROUPE NOMINAL

#### 1. L'ARTICLE

##### 1.1. L'article défini

- *España* forma parte de la C.E.E. Después de salir del colegio vuelve a casa.  
Se precipita a clase de español.  
Los domingos va a misa.  
Mañana por la mañana saldremos de caza (de pesca).  
Aprende latín en el instituto.  
Necesito ir a Correos para echar una carta.  
El dueño le dio permiso para cazar en el coto.  
No me da tiempo para acompañarte.
- *Lo importante* es distinguir lo verdadero de lo falso.  
Dice lo contrario de lo que piensa.  
Nos dieron de comer lo mismo que la semana pasada.  
Lo triste de este caso.  
¿Recuerdas lo del año pasado?  
¡Si supieras lo feliz que soy!

##### 1.2. L'article indéfini

- Beberemos agua.  
Deme medio kilo de naranjas.  
Vendrá por otro camino.  
En cierto modo no está mal.  
No le creía capaz de semejante maldad (cf. cualquiera, tal, tanto).  
Le saludó con gran alegría.
- Compraron juguetes para los niños.
- María se compró unos zapatos preciosos.  
Unos aviones surcaban el cielo.  
Pasamos unos días en el campo.  
Sólo me quedan unas treinta pesetas.

### 2. LES POSSESSIFS

- Se quitó las gafas.
- Muy señor mío:  
Esta casa es mía.  
La culpa no es tuya.  
Un amigo suyo.

### 3. LES DÉMONSTRATIFS

- *Esta* corbata que llevo es de mi padre.  
¿Dónde compraste ese libro que estás hojeando?  
Dime de quién es *aquel* coche.
- *Aquí* en esta aldea donde estamos se oye poco ruido.  
Alcánzame ese libro que está *ahí* sobre la silla.  
Aquel puntito que divisas *allí* es la veleta del campanario.
- *Esta* semana saldremos juntos.  
En *aquel* entonces se viajaba muy mal en tren.
- *Eso* es.  
Nos veremos mañana a *eso* de las diez de la noche.  
*Aquí* tiene usted el billete.

### 4. LES INDÉFINIS

- ¿Te falta *algo*?  
No ocurrió *nada* (Nada ocurrió).  
La estación quedaba *algo* lejos del pueblo.  
El opositor estaba en una situación *nada* envidiable.
- ¿Conoce usted a *alguien* más listo?  
A *nadie* se lo dije (No se lo dije a nadie).
- *Alguno* de ellos.  
*Ningún* alumno se supo el poema al dedillo.  
Sin valor *alguno*.  
Desde el avión se divisaba *algún* que otro pueblo.
- Para su santo le mandaré *unas* flores.  
A las doce de la noche aún circulaban *unos* cuantos taxis.
- *Poco/Mucho. Bastante/Demasiado.*  
Si tú no tienes *bastantes* ocupaciones, yo tengo *demasiadas*.
- Los que han reservado pasan, *los* otros hacen cola.  
Sevilla, Córdoba y *las demás* capitales de Andalucía.  
Hubo *otros* muchos relatos del acontecimiento.

31

- Se levantaba *tantas* veces como paraba el tren.  
¿Por qué llegas con *tanto* retraso ?
- El ordenador *lo* resuelve *todo*.
- *Cada* loco con su tema.  
*Cada* nueve meses le dan una paga extraordinaria.  
*Cada uno* tiene su modo de matar pulgas.
- Los dos primos llevan el *mismo* apellido.  
El autobús para en su *misma* calle.
- *Cualquier* ley es buena.  
Un libro *cualquiera*.
- *Dicen* que no hay nadie.  
*Se lee* mucho en tren.  
*Se compran* flores en la Ramblas.  
Siempre *deseamos* lo que no *poseemos*.  
*Uno* se pregunta si no es un sueño.  
*Una* no puede con un hombre como él.

#### 5. LES RELATIFS

¿Ves a los obreros *que* salen del taller?  
El coche *que* compré es veloz como un relámpago.  
Yo *que* tú...  
*Al que* te lo pregunte le dirás que no lo sabes.  
Tiene un amigo sin *el que* no podría vivir.  
Las autopistas *en que* más tráfico hay.  
*Quien* más habla menos hace.  
Un amigo *a quien* conocí en Burgos.  
Los amos para *quienes* trabajaron.  
Un piso *cuyos balcones* dan a la calle.  
El árbol *a cuyo pie* se durmió.  
Una condecoración *de la que* estaba orgulloso.  
El maestro *de quien* más me acuerdo.  
El balneario *adonde* vamos cada año.  
El día *en que* nació.

#### 6. LES INTERROGATIFS

¿*Qué* hora es?  
Me gustaría saber con *qué* gente va.  
¿*Qué* idiomas dominas ?  
No sé *quién* ha dicho esto.  
¿De *que* se trata?  
¿A *cuál* de las dos prefieres?  
¿*Qué* tal?  
Y a mí ¿*qué*?

#### 7. LES EXCLAMATIFS

¡*Cuánta* gente!  
¡*Cuánto* (cómo) charla ese pillo!  
¡*Cuán* difícil es contentar a todos!  
¡No sabes *lo bien que* lo pasamos!  
¡*Qué* risa!  
¡*Qué* magnífica vista !  
¡*Qué* muchacha *más (tan)* guapa!  
¡*Menudo* granuja estás hecho !  
¡*Vaya* susto que se llevó !

#### 8. LES PRONOMS PERSONNELS

Sé que no saldré de paseo.  
Pasado mañana *estarás* en casa.  
Cuando *yo* esté a la mitad del camino *tú* habrás llegado ya.  
Los españoles *sois* muy hospitalarios.  
A su compañero le *decía* de *tú*.  
Para *mí* no hay duda.  
Dile que, por *tí*, se puede marchar cuando quiera.  
Lo refiere todo a *sí*.  
Ven *conmigo*.  
¿No se lleva usted al niño *consigo*?  
No *le* conozco a *usted*, pero le aprecio.  
*Me lo* dijeron a mí solo.  
*Se lo* prometo, señor.  
Esta corbata *se la* mandarás a tu novio.  
*Dímelo*.  
*Regalándoselos*.  
Para entregárselas.  
Levantémonos.  
Sentaos.

## B. LE GROUPE VERBAL

### 1. LE VERBE

Voir les trois conjugaisons régulières et les verbes irréguliers aux temps et aux modes les plus pratiqués de la langue courante d'aujourd'hui.

Il convient de rappeler que le passé simple, l'imparfait du subjonctif et la concordance des temps sont des faits de langue usuels.

#### HABER

- *Ha* vuelto.
- Los libros que habéis *leído*.
- Han comido *bien*.
- No *hay* calvo que no haya tenido buen pelo.
- El prado *quedaba* muy lejos del centro de la población.
- Lo *tenía* preparado todo desde hacía tiempo.
- *Llevaba* escrito su destino en la frente. Llevan tres horas sentados.

#### SER. ESTAR

- Pablo es el *director*.
- ¿Fuiste *tú* ?
- Lo difícil es *aparcarse*.
- Los alumnos eran más de *veinte*.
- El cristal es *frágil*.  
Mi hermanito es *moreno*.  
El caso era *triste*.
- *Soy en de Valladolid*.  
El soldadito es *de plomo*.  
Este traje es *de mi padre*.  
Las entradas son *para ti*.
- Sus poemas  *fueron escritos* en Barcelona. Fue *desheredado* por su padre.
- Están *en la sierra*.
- Estamos *a quince* de Marzo.
- *Estuviesen* los higos *verdes o maduros*, se los comía.  
Mi tío está siempre *enfermo*.
- Sus libros están escritos con humorismo.
- ¡Ya está!  
¿Estamos?  
Está bien.  
Está para llegar de un momento a otro.  
No estaban para bromas.  
Estoy por irme contigo.  
El piso está por alquilar.

#### LES SEMI-AUXILIAIRES

- Este género *resulta* más barato.
- *Va* vestida de blanco.
- *Andas* equivocado, chico.

#### LES VERBES IMPERSONNELS

- *Me gusta* el café.  
*Nos gustan* las flores.
- *Te duele* la cabeza.
- *Se le ocurrió* decírselo.  
*Se nos ocurrió* venir a pasar una temporada en el pueblo.
- *Se nos antojó* salir de noche.
- *Se te figuraba* otra cosa.

#### LES DIFFÉRENTS ASPECTS DE L'ACTION

- Cuando la vio, *estaba barriendo* la casa.
- «Todo un coro infantil *va cantando* la lección», A. Machado.
- *Sigue trabajando* en la fábrica.
- *Al llegar* la primavera, reverdece el campo.
- *Acabada la cena*, se fueron los convidados. *Siendo él* un hombre de bien, no lo consintió.
- *Empezar a gritar*.  
*Echar a correr*.  
*Romper a llorar*.
- *Acabamos de comer*.
- *Solía pasear* por las calles más concurridas del pueblo.
- Llegó a ser músico.  
Se puso colorado.  
Se hicieron ricos.  
Se volvieron locos.  
Se ha quedado ciego.
- *No vuelvas* a pronunciar esa palabra.  
*Otra vez* se me paró el reloj.

33

**OBLIGATION PERSONNELLE  
ET IMPERSONNELLE**

- *Debe venir, aunque le moleste hacerlo.*  
*Es preciso que nos veamos.*  
*Hacía falta que se lo dijese.*  
*Ha de llegar un día en que nos volveremos a ver.*  
*Has de examinarte para tener el título.*
- *No hay que exagerar.*  
*Hace falta respetar los derechos de los ciudadanos.*  
*Como era de esperar, se enriqueció.*

2. LES ADVERBES

2.1. *Adverbes de lieu*

- ¡ *Ven aquí!*  
*Aquí* viene Pedro.  
*Allí*, sobre la mesa, estaba el botijo.  
*Allá* lejos.
- ¿ *Dónde* estuviste ayer?  
¿ *Adónde* vas?  
¿ *De dónde* vienes?
- Aquí y allí, acá y allá, dondequiera.  
A (de, en, por) todas partes.  
A (de, en, por) ninguna parte.  
A (en, por) otra parte.

2.2 *Adverbes de temps*

- *Ya se fueron.*  
*Ya es rico.*  
*Ya te lo dirán.*
- *Nunca* hablé con él. *No he hablado nunca* con él.  
*En mi vida* he visto cosa semejante.
- *Hace poco* estaba con nosotros. Se casa *dentro de poco*.
- *Desde* el mes pasado no nos ha escrito. Te estoy esperando *desde hace* dos horas.
- No he terminado *aún (todavía)*.
- A veces. De vez en cuando.  
Muchas veces. A menudo.  
En seguida. De pronto. De repente.  
En adelante. De aquí en adelante.  
Mientras tanto.  
En cuanto. Cuanto antes.

2.3. *Adverbes de manière*

- Nos lo explicó *claramente*.  
Pelearon *valerosa aunque desesperadamente*.  
No andes tan *ligero*.  
Un polluelo *recién* salido del cascarón.

- A escondidas. A carcajadas. A sus anchas. A oscuras. A las claras. A duras penas. A cual más. A lo sumo. A todo correr. A continuación. De buena gana. De veras. De prisa. De paso. De pie. De rodillas. Boca abajo (arriba). Quiera o no quiera. Por casualidad. Por fuerza. Con gusto. A disgusto. Sin más ni más.

2.4. *Adverbes de quantité*

- Lo siento *mucho*.
- Estoy *algo* cansado.
- Tráigame *más* agua.  
Come *menos* pasteles.  
No me quedará ni un minuto *más*.  
¡Ojalá tuviera diez años *menos*!
- Está *medio* loca.  
No lo hagas todo a *medias*.
- Hace tres meses *poco más o menos*.
- Durmió dos horas *escasas*.  
*Apenas si* se les oye hablar.
- ¡Qué de vivas!

3. LES PRÉPOSITIONS

A

- No quiero molestar a *nadie*.
- El año que viene *iré* a España.  
*Se cayó al* suelo.  
*Vamos a* cantar.
- *Salió a* despedirme.  
*Esperamos a* que salga.  
*Acércate a* mí.  
*Estoy obligado a* decírtelo.  
*Se aficionó a* los toros.  
*No tiene miedo a* nada.
- ¿*A cuántos* estamos?  
*Al enfadarse*, se puso colorado.  
*Vendrá a vernos a fines de mayo*.  
*Al día siguiente* dejaron el pueblo.  
Sólo hace una comida *al día*.
- *Huele a* tabaco.  
*Las tapas sabían a* gloria.
- *Vendré esta tarde a no ser que* ocurra algo imprevisto.
- ¡*A* callar!
- ¡*A* veinte pesetas el quilo!
- ¡*A* que no se lo dices a él!

34

## CON

- El indio pobre *soñaba con* riquezas.
- No se *trata con* nadie.
- Siempre *se sale con la* *suya*.
- Cantaba *con* voz ronca.  
No la *señales con* el dedo.  
Le *obsequió con* un precioso regalo.
- Se *conforma con* su suerte.  
Te *contentaste con* poco.  
*Cumplió con* su obligación.  
No la *compara con* otra.
- *Topó con* su primo en el momento  
menos pensado.  
No te *metas con* todos.

## DE

- El bolígrafo es *de tu* *hermana*.  
No uso máquina *de escribir*.  
Lucía una corbata *de seda*.  
Era un anciano *cargado de espaldas*.  
Tenía dos hijos *mayores de edad*.  
Es un idioma *difícil de pronunciar*.
- *Somos de* Valladolid.
- *Huyó de* sus enemigos.  
*Escapaste del* peligro.  
No te *olvides de* tu niñez.
- La bombilla *colgaba del* techo.  
El tractor *tiraba del* carro.  
*Cógela de* la mano.
- Va a *examinarse de* geografía.  
No *entiende de* bromas.  
*Presume de* rico.  
*Trabaja de* apuntador en un teatro.
- *De tanto* apurarse, se puso enfermo.
- Pon *de relieve* la idea.  
Pintó la pared *de blanco*.  
Se lo sabe todo *de memoria*.  
Iremos *de vacaciones* a San Sebastián.  
Nos disfrazaremos *de payasos*.  
Iba vestido *de uniforme*.
- *De momento*, no puedo escribirle.  
*Era de noche* cuando se levantó.

## EN

- La novela *está en* el escaparate.  
*Siéntate en* la mecedora.
- *Apóyate en* la pared.  
Su juicio *descansa en* bases frágiles.  
No *insista tanto en* este punto.  
*Monta en* bicicleta.
- *¿En qué pensáis?*  
*Reparó en* los pormenores.  
*Fijate en* el primer verso.

- Es *lento en* decidirse.  
Es *hábil en* su oficio.
- Habla *en voz* baja.
- Terminó su almuerzo *en pocos minutos*.  
*En saliendo* del agua, se secó.

## PARA

- Se acercó al árbol *para coger* una manzana.
- Eres *apto para* el empleo.
- *Se presentó para* el cargo.
- *Caminaba para* el pueblo.
- Os voy a dar un ejercicio *para la semana próxima*.  
*Vendrán a vernos para* Navidad.
- Era alta *para su* edad.
- No debe haber reserva *para con* los amigos.

## POR

- Le castigaron *por culpa* tuya.
- Iban paseando *por las* calles desiertas.
- Nunca salíamos *por la* noche.  
Me ausento *por dos* semanas.
- Nos dieron *gato por* liebre.  
Lo vendió *por dos mil* pesetas.
- América *fue descubierta por* Cristóbal Colón.  
*Estaba bordeada* la avenida *por* casas modernas.  
*Me enteré por* el periódico.
- *Se desvive por* complacer a todo el mundo.  
El señor ministro *se ha interesado por* nuestro asunto.  
No te *preocupes por* mí.
- *Lucharon por* su país.  
No voté *por él*.
- Ir *por lana* y volver trasquilado.
- Los despidieron *por borrachos*.  
No pude llevar la maleta *por lo* pesada que era.

## 4. LA PHRASE

## 4.1. La phrase affirmative

- A él *sí que* le gustan las golosinas.
- Soy yo *quien (el que)* te lo pido.  
*Fueron los vascos los que* plantaron el árbol de Guernica.

35

*Allí es donde vive.  
En 1492 fue cuando los Reyes  
Católicos conquistaron Granada.  
Así es como se trabaja.*

#### 4.2. La phrase négative

- Ni (siquiera) le dio una perra.
- No venimos sólo a hablar, sino también a escuchar.  
No vino él sino que vino su hermano.
- No bebo más que agua.  
No haces más que dormir.  
No le gustan los pasteles sino con crema.  
No llegó sino tres días más tarde.
- Ya no tengo valor para hacer eso.

#### 4.3. La phrase exclamative

Voir les exclamatifs, p. 90.

#### 4.4. La phrase interrogative

Voir les interrogatifs, p. 90.

#### 4.5. La comparaison

##### SIGNIFICATION ABSOLUE

- Muy...  
-ísimo.

##### SIGNIFICATION RELATIVE

- Más... que... / Más que...  
Menos... que... / Menos que...  
Tan... como... / Tanto como...  
Tan... que...  
Mejor, peor / Mayor, menor.  
El que trabaja más.  
El alumno más trabajador.  
Se querían más de lo que se suponía.  
Los días más alegres de su vida.

#### 4.6. La coordinaon

Les élèves sont exercés à utiliser les mots de liaison qui permettent l'enchaînement logique des idées dans le discours.

- Ya... ya... / Tan pronto... como... /  
Ahora bien... / ... por lo contrario... /  
...por consiguiente... / ... sin embargo... /  
Ya que... / ... mientras que... / ... por eso... etc.

#### 4.7. La principale

- No bebas tanto.
- ¡ Que lo pasen bien!  
¡ Ojalá vuelvas pronto!  
¡ Ojalá no le hubiera visto nunca !

- ¡ Quién tuviera éxito!
- Quisiera marcharme.
- Quizás no venga.
- Tendrá unos veinte años.

#### 4.8. Les subordinnées concessives

- Aunque lo sabe, no dirá nada.
- Aunque (aun cuando) lo supiera, no diría nada.  
Por más que (por mucho que) te empeñes no le llevarás ventaja.  
Por muy astuto que sea, le adivinarán la trampa.
- Con ser fea, se casó.

#### 4.9. Les subordinnées conditionnelles

- Si no dices la verdad, corres el peligro de que no te crean.  
Si me dieras tus señas, iría a visitarte.  
Si hubieras sido malo, no me hubiera ido contigo.
- De estudiar las lecciones, sacarías buenas notas.
- Iremos a los toros, a no ser que venga mi tío.  
Siempre que queden entradas, iremos al teatro.  
Con tal que el agua no esté fría, nos bañaremos.  
Como no te calles, te castigo.

#### 4.10. Les subordinnées temporelles

- No salgo cuando hace mal tiempo.  
Mientras yo estoy trabajando, tú estás tocando la guitarra.  
Conforme avanzaba en su lectura, se le iban cansando los ojos.  
Siempre que puedo, voy al cine.
- Apenas terminó los estudios, se puso a trabajar.  
En cuanto oyó los ladridos, echó a correr.  
Después de sacar los billetes, salieron al andén.
- Se fueron a labrar la tierra, antes de que se pusiera a llover.
- Mientras haya primavera en el mundo, habrá poesía.
- Le prometió escribirle una postal en cuanto llegase.

\*  
\* \*

36

## Langue vivante II « Grands Commencants » et langue vivante III

### A. LE GROUPE NOMINAL

#### 1. LE NOM ET L'ADJECTIF QUALIFICATIF

Genre et nombre.  
Adjectifs numériques.  
Apocope.

#### 2. LES DÉTERMINANTS DU NOM ET DES PRONOMS

##### ARTICLES DÉFINIS ET INDÉFINIS

- *Voy al mercado.*  
*Vuelvo del mercado.*
- *El agua clara.*
- *Es la una y cuarto.*  
*Son las cinco de la tarde.*  
*Iré el martes próximo.*  
*«¿Está el señor Romero?»*
- *El alumno más formal.*  
*Suelo comer galletas y chocolate.*  
*España es una península.*  
*«Ven a casa»*  
*« Por favor, dame otro pastel. »*

##### ADJECTIFS ET PRONOMS POSSESSIFS

- *Me pondré la chaqueta gris.*

##### ADJECTIFS ET PRONOMS DÉMONSTRATIFS

##### ADJECTIFS ET PRONOMS INDÉFINIS

##### LE SUJET INDÉFINI

- *Están llamando a la puerta.*  
*Se habla español en América.*  
*Se vende vino y se compran uvas.*  
*Se cansa uno de tanto viajar.*

##### PRONOMS PERSONNELS

- *Ordre des pronoms personnels compléments.*  
*Deux pronoms personnels compléments de la troisième personne.*  
*Les trois cas d'enclise obligatoire.*

##### PRONOMS RELATIFS

##### ADJECTIFS, PRONOMS INTERROGATIFS ET EXCLAMATIFS

### B. LE GROUPE VERBAL

#### 1. LE VERBE

- Verbes réguliers en *ar, er, ir*.
- Verbes irréguliers les plus usuels.
- Verbe *haber*:

L'auxiliaire ● *He salido.*

L'impersonnel ● *Hay muchos turistas.*  
*Los hay..., las hay.*

— Verbes *ser, estar.*

- *Eres francesa.*
- *Yo soy de Sevilla.*
- *Son las tres.*
- *Mi padre es ingeniero.*
- *Este vaso es de cristal.*
- *Mi hermano es listo.*
- *Estamos en Madrid.*  
*Estamos en otoño.*
- *Mi padre estaba siempre triste.*  
*¡Qué guapa estás hoy!*  
*¡Qué bien estoy contigo!*  
*¿No estás cansada?*

— Les aspects de l'action

- *Estar* et le gérondif.
- *Al* et l'infinitif.
- *Acabar de...*
- *Soler* et l'infinitif.
- *Ponerse... volverse...*

— Obligation personnelle et impersonnelle.

- *Hay que...*
- *Tengo que...*

#### 2. LES ADVERBES

de lieu, de temps, de manière, de quantité. Formes les plus usuelles.

#### 3. LES PRÉPOSITIONS

Emplois les plus courants

- *A* et le complément direct de personne.  
*A* et les verbes de mouvement.
- *CON* et les pronoms personnels.
- *DE* et le complément de matière.  
*DE* et le complément de possession.

37

- *EN* (situation).
- *PARA* (but).
- *POR* (cause, déplacement).

#### 4. LA PHRASE

- Phrases affirmatives.  
Phrases négatives.  
Phrases interrogatives.  
Phrases exclamatives.
- La comparaison
  - *Muy...*
  - *Más que... Menos que...*
  - *Tan... como... Tanto como...*

- La principale.  
Emploi du subjonctif.  
Défense, souhait, regret, doute.
- La subordonnée concessive.
  - *Aunque* et l'indicatif.
  - *Aunque* et le subjonctif.
- La subordonnée conditionnelle.
  - *Si estudias, lo sabrás.*
  - *Si estudiaras, lo sabrías.*
  - *Si hubieras estudiado, lo hubieras sabido.*
- *Gritas como si no te oyera.*
- La subordonnée temporelle.  
Avenir - Projets.
  - *Cuando quieras, iré a verte.*
- Concordance des temps.
  - *Te ruego que lo hagas cuanto antes.*
  - *Me aconsejó que leyera mucho.*

Quand il estime que les débutants de Seconde disposent de bases linguistiques suffisantes, le professeur, pour compléter le programme correspondant à ce niveau, a recours au programme grammatical général.

38

**ANEXO 1. 2.**

**EL CURRÍCULO DE 2002**

# PRÉAMBULE COMMUN AUX PROGRAMMES DE LANGUES VIVANTES DES CLASSES DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES AU LYCÉE D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE

La mobilité accrue des personnes, la nécessité d'accéder à une information de qualité, à une communication aussi authentique que possible, le besoin de promouvoir la compréhension mutuelle et l'ouverture sur d'autres cultures renforcent l'importance de l'apprentissage des langues vivantes.

Les programmes du lycée visent donc prioritairement l'amélioration des aptitudes des élèves à communiquer dans plusieurs langues. La convergence d'approches de ces programmes, d'une langue à l'autre et par delà la diversité des cultures et les spécificités linguistiques, est en outre de nature à faciliter la tâche de l'élève dans son apprentissage et dans son auto-évaluation. L'entraînement, à l'oral comme à l'écrit, aux compétences de compréhension et d'expression se situe donc résolument au cœur de l'apprentissage de toutes les langues vivantes, sans pour autant que l'on vise le niveau de maîtrise du locuteur natif. L'élève doit, en fin de scolarité au lycée, du moins en langue 1 et en langue 2, parvenir à un niveau lui permettant de :

- participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes ;
- comprendre l'essentiel de messages oraux élaborés (notamment : débats, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films de fiction ou documentaires) et écrits, dans une langue contemporaine ;
- effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, visera une compréhension de l'implicite ;
- présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, par écrit ou par oral, des opinions et points de vue, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations ;
- défendre différents points de vue et opinions, conduire une argumentation.

Ces compétences résultent d'un processus continu de consolidation des acquis ainsi que de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux.

À cette formation à la communication s'ajoute un objectif éducatif qui reste central dans la formation des futurs citoyens. La réflexion sur la culture de la société ou des sociétés dont on étudie la langue, dans une perspective disciplinaire et interdisciplinaire, y contribue de façon privilégiée.

## L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE (LV1 - LV2)

Comme au collège, l'enseignement des langues vivantes en seconde se fixe comme objectif prioritaire d'apprendre aux élèves à communiquer dans la langue étrangère ou régionale. Cette aptitude implique la maîtrise de compétences interdépendantes, linguistiques et culturelles, dont l'acquisition a été entreprise depuis le début de l'apprentissage. Première année du lycée, la classe de seconde générale et technologique est avant tout une classe d'accueil qui a pour fonction la consolidation des savoirs et des savoir-faire dans les grands domaines de compétences que constituent, à l'oral et à l'écrit, la compréhension et l'expression. Elle est le lieu d'un apprentissage réfléchi sur le fonctionnement de la langue étudiée et d'une approche construite de la culture du ou des pays où elle est utilisée.

### I - LES COMPÉTENCES DE COMMUNICATION

#### Compréhension de l'oral

L'entraînement à la compréhension d'un message oral est poursuivi. L'oral présente des difficultés spécifiques auxquelles l'élève doit être sensibilisé. Ces difficultés tiennent à la fugacité même de ce mode d'expression qui ne permet pas le retour constant en arrière, à son code particulier où les ellipses, contractions, réductions jouent un rôle important, et où le schéma intonatif ajoute sa propre signification. Dans ce cadre, une attention particulière est apportée à la variété des types de supports authentiques utilisés : enregistrements audio, vidéo, de bulletins d'informations, de dialogues, etc. Les activités pédagogiques sont organisées de manière à renforcer les capacités d'écoute, de discrimination auditive et de mémorisation. En fonction de la spécificité de chaque langue, il s'agit par exemple de parfaire le repérage des phonèmes de la langue étudiée en insistant sur les systèmes d'opposition consonantique ou vocalique qui permettent de repérer le sens d'un mot. Au sein de l'énoncé l'élève repère la place des segments sémantiques constitutifs du message (syntagmes nominaux, verbe, adverbe, etc.).

L'apprentissage raisonné reste au cœur de toute activité de compréhension de l'oral. La compétence de compréhension globale, ou détaillée est régulièrement évaluée. En fin de seconde, l'élève peut comprendre les points essentiels d'un dialogue court sur un sujet familier, d'une

émission de radio ou de télévision, d'un extrait de film sur un thème déjà connu, ou préparé, ou étudié, d'un bulletin d'information sur des faits d'actualité dont il a entendu parler.

### Expression orale

L'entraînement à l'expression orale conserve la place prépondérante qu'il avait au collège. Le programme culturel fournit la base d'échanges variés, à partir desquels l'élève peut comparer ses expériences à celles qu'il rencontre au fil des documents proposés par le professeur. Les échanges en face à face (élève à élève) gardent tout leur intérêt, et l'élève met à profit ce qu'il sait de l'organisation d'une conversation pour consolider ses connaissances : expression de son point de vue, avec justifications éventuelles, appel à l'interlocuteur pour confirmation, demande d'explications. Dans ce cadre, l'élève doit savoir, tant sur le plan de la syntaxe que sur celui de la prosodie, enchaîner des énoncés entre eux d'un point de vue chronologique (antériorité, simultanéité, postériorité), d'un point de vue logique (enchaînement cohérent, inattendu, illogique, etc.) en utilisant les mots de liaison les plus courants entre phrases.

Le professeur prend soin de bien distinguer code de l'oral et code de l'écrit pour que l'oral de l'élève ne se réduise pas à un écrit oralisé. Des exercices spécifiques sont proposés pour mettre en évidence les particularités de ces deux types d'expression : restitution de messages entendus, compte-rendu oral d'un dialogue ou d'un document oral ou écrit, transposition d'un dialogue en texte narratif, etc.

En fin de seconde, l'élève peut participer à une conversation sur un sujet familier ou sur un sujet qui a fait l'objet d'un travail en classe (le lexique et le contexte étant connus de lui) dans lequel il exprime ses goûts, ses sentiments, ses souhaits, ses craintes, ses buts, etc. Il peut enchaîner des énoncés pour donner cohérence à sa pensée et ses opinions, et susciter un éventuel débat avec son interlocuteur.

### Compréhension de l'écrit

Une autonomie plus grande en lecture est l'objectif de la classe de seconde. Les documents proposés sont plus longs ou plus riches ou plus complexes, et nécessitent une mémorisation à plus long terme des données exprimées, ne serait-ce que par le nombre des personnages, la multiplicité des situations, la localisation temporelle des événements évoqués, etc. Ils peuvent, d'autre part, mêler parties dialoguées et parties narratives. Si les textes tiennent compte des intérêts des élèves et de leur niveau dans la langue concernée, ils présentent néanmoins des difficultés nouvelles, tant lexicales que grammaticales. L'élève est donc amené, par des exercices appropriés de mise en relation, de déduction et d'inférence, à découvrir ce qu'il ne connaît pas à partir de ce qu'il connaît et à apprendre à mémoriser ce qui lui servira pour d'autres textes. La cohérence du programme culturel lui permet de revoir les mêmes termes plusieurs fois, et il se constitue ainsi son propre lexique, qu'il aura plaisir à retrouver dans des documents nouveaux. Si l'apprentissage de listes de mots hors contexte est à bannir, il est certain, en revanche, que l'élève est d'autant plus à l'aise face à un nouveau texte qu'il a acquis de façon systématique et raisonnée un lexique riche et varié. L'élève est entraîné à l'utilisation des dictionnaires, y compris, ponctuellement, monolingues, et à la recherche d'informations à partir des moyens modernes de communication.

La lecture individuelle est encouragée, qu'elle porte sur des extraits d'œuvre, sur de courtes nouvelles ou sur des articles de presse. L'élève peut, en fin de seconde, comprendre sur une thématique connue, un court article, une nouvelle, une bande dessinée... dans une langue standard.

### Expression écrite

L'élève a été progressivement entraîné au collège à la rédaction : imitative, semi-guidée et libre. Il convient maintenant qu'il acquière une plus grande autonomie, tout en réutilisant ce qu'il sait déjà. Cette autonomie est nécessaire à l'expression de points de vue plus élaborés qui sollicitent un vocabulaire plus spécialisé et des énoncés plus complexes. L'élève est petit à petit amené à préciser sa pensée en se servant de comparaisons, d'oppositions, d'éléments modalisateurs, etc. En fin de seconde, l'élève peut ainsi rendre compte d'un texte étudié en classe et de la discussion à laquelle il a donné

lieu. Il peut raconter une histoire, présenter le thème d'un article, commenter le sujet d'un film. Il peut aussi rédiger un essai libre. On aura toujours présent à l'idée que la cohérence discursive reste le principe organisateur du texte.

### Compétence culturelle

Le contenu culturel proposé dans le programme des langues vivantes de la classe de seconde (LV 1 et LV 2) constitue d'abord un critère de sélection des supports étudiés en classe. Il vise aussi à enrichir la culture générale des élèves par l'étude de documents authentiques dans la langue cible. L'étude de la culture liée à une langue ouvre aussi sur celles d'autres cultures et d'autres langues, tout en permettant de se resituer par rapport à la culture française. Elle favorise les liens avec les autres disciplines. Elle se donne pour but l'approfondissement et la mise en cohérence des savoirs dont l'élève peut avoir une vision atomisée. Elle implique l'apprentissage de compétences méthodologiques nécessaires à l'étude des documents choisis (comment étudier un texte littéraire, un tableau, un film, un document sonore ou une iconographie, un discours politique, une enquête sociologique...).

## II - CONSOLIDATION ET AUTONOMIE

### Une pédagogie de la consolidation mais aussi de la découverte

En seconde, on veille à sauvegarder la dynamique de la parole que les pratiques pédagogiques du collège ont contribué à susciter. On ne perd pas de vue que l'élève doit avant tout être entraîné à consolider ses connaissances et à utiliser activement celles qu'il a déjà acquises. La progression prend appui sur l'évaluation de ces connaissances. Pour tenir compte de la maturité intellectuelle de l'élève et pour éviter l'effet de lassitude que susciterait la reprise à l'identique des mêmes activités de classe, on renouvelle les documents d'étude et on varie les tâches demandées.

Dans l'enseignement comme dans la pratique usuelle des échanges sociaux, les composantes d'ordre linguistique et d'ordre culturel qui concourent à la maîtrise de la langue sont fonctionnellement liées. Tout en préservant cette orientation, qui inspire les programmes du collège, les activités s'organisent en classe de seconde autour de la découverte d'un programme culturel thématique qui favorise l'appropriation raisonnée de spécificités culturelles propres aux civilisations des pays dont on étudie la langue.

### Un apprentissage de l'autonomie

En classe de seconde, les compétences s'exercent et se développent sous la conduite du professeur ou en relation avec l'assistant. L'analyse collective et guidée de documents reste un moment essentiel de l'apprentissage, mais on veille également à placer l'élève dans des situations nouvelles. C'est le cas notamment lorsqu'on l'invite à travailler sur des documents authentiques dont il doit assurer la recherche, la collecte, le classement, puis l'étude, en fonction d'un objectif préalablement défini. Ces travaux, réalisés individuellement ou en groupes, à partir d'un fonds documentaire déjà existant ou que les technologies modernes permettent de constituer, s'inscrivent de façon naturelle dans la pédagogie à mettre en œuvre à ce niveau. Ces activités sont en effet fédératrices du point de vue des apprentissages : en matière linguistique, elles mobilisent les compétences essentielles que sont la compréhension de l'écrit (globale et sélective) ainsi que l'expression, écrite et orale, au service de la réalisation de tâches scolaires comme l'exposé, le compte-rendu, le débat, qui préparent aux différentes situations de parole de la vie sociale.

## III - LE LEXIQUE ET LA GRAMMAIRE

La classe de seconde est aussi une classe de consolidation dans le domaine des connaissances lexicales, grammaticales et phonologiques acquises au collège. La plus grande maturité intellectuelle des élèves de seconde permet un développement de l'approche raisonnée. Ce qui a été tout d'abord appris de manière souvent globale pour permettre une communication immédiate pourra être maintenant en LV1 décomposé, analysé afin que certains éléments constitutifs du sens puissent être réutilisés à de nouvelles fins de communication ; il sera ainsi envisagé non seulement un réemploi

du même matériau, mais aussi un approfondissement des possibilités variées dont la langue dispose, dans le cadre de l'étude des documents proposés. Cette démarche sera adaptée pour les élèves de LV2 en tenant compte de la moindre quantité de faits de langue vus en deux années d'étude de la langue.

Le contenu culturel défini par le programme fournit sur le plan lexical des termes qui sont le reflet à la fois de la culture du pays et de son mode de désignation des lieux, des habitudes, des rythmes de vie. Grâce à l'étude des documents proposés par le professeur, l'élève appréhende ainsi naturellement les procédés de construction du lexique propres à chaque langue (procédés morphologiques, compositionnels, etc.) ainsi que les modes de regroupement des mots en unités plus larges. Approfondissements du lexique et de la grammaire vont de pair : l'élève apprend en LV1 à complexifier de plus en plus ses énoncés et à les enchaîner en fonction de ses besoins d'expression personnels. Le principe d'organisation des faits de langue et de hiérarchisation de leurs occurrences contribue à une meilleure assimilation des particularités de la langue étudiée.

Toute langue a ses propres principes d'organisation syntaxique et sa propre cohérence, mais elle n'en demeure pas moins un mode d'expression de besoins de la communication. L'étude du vocabulaire et des faits de langue grammaticaux y reste subordonnée. On veille cependant à enrichir méthodiquement les connaissances lexicales et grammaticales des élèves. On met à profit leur curiosité intellectuelle ainsi que leur besoin de comprendre pour leur faire découvrir quelques clés lexicologiques - principes de dérivation, de composition, etc. - et les aider à découvrir les faits grammaticaux qui éclairent le fonctionnement de la langue et sont des aides à la mémorisation. On fait très clairement une distinction entre grammaire et lexique de reconnaissance (nécessaire pour la compréhension des documents écrits ou oraux) et grammaire et lexique de production (à maîtriser par l'élève à la fin de l'année scolaire).

Le français peut alors être mobilisé de manière épisodique pour amener l'élève à définir ces besoins d'expression communs à toutes les langues. Une approche contrastive amène à reconnaître que les moyens lexicaux sont différents des moyens grammaticaux pour la langue que l'élève apprend.

La recherche de l'autonomie là aussi demeure l'objectif prioritaire, et le travail personnel guidé par le professeur est encouragé. L'élève mémorise d'autant mieux son fonds de connaissances qu'il l'a constitué lui-même.

#### IV - LE CONTENU CULTUREL : "VIVRE ENSEMBLE EN SOCIÉTÉ"

Dans le cours de langue, l'approche culturelle et l'approche linguistique entrent en synergie. Les compétences et les connaissances langagières et culturelles ne sont pas dissociées. Elles se conjuguent dans une démarche qui vise la formation des élèves, l'enrichissement et la diversification de leurs compétences. On porte plus particulièrement attention à la dialectique du rapport entre la dimension spécifique et la dimension universelle de la culture étudiée.

La spécificité culturelle réside d'abord dans la langue elle-même, d'où l'importance à accorder, par exemple, à la dimension culturelle du lexique. Inversement, le savoir acquis dans le domaine des faits de civilisation significatifs renforce l'acquisition des compétences linguistiques sollicitées pour appréhender et discuter ces faits. Il s'agit de permettre aux élèves, au cours de l'acquisition progressive de la langue, d'accéder d'une façon ordonnée à des notions susceptibles d'éclairer les normes et les valeurs des sociétés concernées. Pour pouvoir mieux aborder le contenu culturel, pour permettre de l'évaluer, de dégager une progression dans les savoirs et pour définir, éventuellement, des paliers, il convient de mieux le préciser. En ce sens, le contenu culturel délimite le cadre dans lequel le professeur choisit les supports. La classe de seconde se consacre ainsi à l'étude de la société dans son "vivre ensemble", présent et passé, fondé sur différentes formes de sociabilité ou de solidarité, qu'il s'agisse de l'évolution des sociétés traditionnelles ou de la redéfinition des rapports sociaux, partagés entre valeurs collectives et individualisme. Ce choix s'inscrit dans le prolongement des suggestions exposées dans le programme culturel de la classe de troisième. Il s'agit donc ici de poursuivre l'œuvre de consolidation.

#### Quatre notions : la mémoire, les échanges, le lien social, la création

L'étude de la société au quotidien, où les hommes et les femmes échangent, travaillent, créent, se distraient, prennent des décisions... permet à l'élève de prendre conscience que les différences sont à la fois le signe d'une altérité mais aussi d'une similitude quant aux aspirations, aux inquiétudes, aux rêves de tout être humain. Chaque société est un lieu de vie intense avec un passé qui a contribué à forger le présent, et un avenir qui mobilise l'imagination, le besoin de créer et le désir d'aller de l'avant.

Le programme s'organise autour de quatre notions : la mémoire, les échanges, le lien social, la création. Il comprend l'étude :

- de l'intégration sociale dans une perspective diachronique ;
  - de l'échange économique ;
  - des mécanismes du lien social ;
  - de la création artistique et littéraire, produit de l'imaginaire collectif.
- Le programme langue par langue dégage autour de ces notions des thèmes spécifiques aux sociétés de l'aire concernée. Pour chacune de ces quatre notions le professeur s'inspirera des thèmes proposés pour déterminer le choix des supports et leur exploitation. Chacune des 4 notions sera abordée sans toutefois donner lieu à une étude exhaustive ou à des cours de civilisation ou de littérature.

#### Un exemple d'application pédagogique : la ville

Choisir la ville comme cadre possible pour ce programme culturel présente un certain nombre d'avantages. Dans le programme par langue qui suit, des exemples sont donnés dans ce sens. L'élève est invité à découvrir et mieux connaître des villes de l'aire linguistique concernée. Voyages virtuels ou réels, échanges et visites lui permettent, en outre, de construire une relation personnelle avec telle ou telle ville et de mettre en place des activités diversifiées.

#### L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE (LV3)

L'enseignement d'une troisième langue vivante a les mêmes objectifs que celui de la première et de la deuxième langue vivante. Toutefois il relève d'une didactique spécifique. Il s'adresse à des élèves qui, du fait de leur âge, ont en général une meilleure capacité d'observation, de réflexion, de conceptualisation, et ont déjà acquis au cours de leur scolarité :

- des connaissances sur le fonctionnement des langues ;
- des stratégies d'apprentissage et des méthodes de travail ;
- une plus grande maturité qui les pousse à s'intéresser d'emblée, malgré les entraves linguistiques, à des aspects de civilisation plus diversifiés, à des thèmes touchant directement aux réalités actuelles et présentés dans des documents authentiques.

L'élève qui entreprend l'étude d'une troisième langue manifeste souvent pour celle-ci un intérêt personnel particulier, déterminé par ses acquis scolaires antérieurs, parfois son histoire familiale, ou sa curiosité intellectuelle. Dans tous les cas il s'agit d'apports positifs. Ils constituent la richesse du répertoire personnel du plurilingue.

Cet élève ne peut donc être considéré tout à fait comme un débutant : ces acquis scolaires ou extra-scolaires ont forgé des compétences linguistiques et culturelles qu'il peut réinvestir dans l'apprentissage de la troisième langue. Le transfert de ces capacités n'est certes pas automatique. Le professeur s'efforce cependant d'en tirer parti ou de le susciter.

Cet enseignement ne s'étend au lycée que sur trois années ; quel que soit le niveau auquel il est possible de parvenir en trois ans, on ne saurait prétendre qu'un élève puisse assimiler la même quantité de données qu'en cinq, sept années ou davantage. Toutefois la démarche est la même : l'enseignement y est organisé dans la même perspective fonctionnelle, portant sur une langue usuelle et authentique. L'enseignant a recours à des supports authentiques, de nature et de longueur variables, éventuellement adaptés. Leur contenu et leur intérêt culturel permettent d'effectuer dans des conditions moins contraignantes et plus naturelles l'apprentissage linguistique, en même temps que l'initiation aux sociétés où la langue est pratiquée. On familiarisera plus rapidement l'élève à l'utilisation d'outils tels que dictionnaire, grammaire, pour lui permettre de développer une activité autonome.

# ESPAGNOL

## LANGUE VIVANTE 1, 2 ET 3

Près de 400 millions de personnes réparties sur deux continents ont l'espagnol comme langue officielle. Cette réalité objective et la multiplicité des échanges qu'elle implique font de l'espagnol à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle l'une des principales langues de communication internationale. Le programme présenté ci-dessous tient compte de cette réalité tout en rappelant la contribution essentielle du monde hispanique à la culture universelle dans les différents domaines artistiques : littérature, peinture, musique, architecture, etc. Pour une meilleure intégration dans ce monde caractérisé par l'internationalisation des échanges, l'élève qui entre en Seconde doit avoir accès à ce vaste ensemble culturel et apprendre à en maîtriser la langue principale. Ce programme n'a d'autre ambition que de lui donner les moyens de s'exprimer avec aisance en espagnol, à l'oral et à l'écrit, tout en ayant une connaissance utilisable de ce qui constitue l'essentiel de la culture hispanique de ce nouveau siècle.

## LANGUE VIVANTE 1 ET 2

L'enseignement de l'espagnol en classe de seconde LVI et LVII prolonge les orientations de la classe de troisième. Outre l'objectif civique commun à toutes les disciplines scolaires et dans cette logique de la continuité, il se fixe trois objectifs : linguistique, culturel et méthodologique. Pour atteindre ces objectifs et favoriser l'acquisition d'un savoir et la maîtrise d'un savoir-faire dans le domaine spécifique de l'expression orale et écrite en langue étrangère, le présent projet propose un programme grammatical aux difficultés graduées et un programme lexical en relation avec les compétences visées. Il suggère un vaste ensemble de tâches et de supports devant favoriser le développement progressif de ces compétences et l'enrichissement culturel de l'élève par le biais d'une approche raisonnée de la culture hispanique.

## 1 - OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL EN CLASSE DE SECONDE

### 1.1 L'objectif linguistique

Il est admis par tous - enseignants, parents, élèves - que l'enseignement d'une langue étrangère doit favoriser, parallèlement à la transmission d'un savoir, la maîtrise d'une compétence réelle à la communication orale et écrite, en situation.

L'enseignement de l'espagnol a pour ambition d'atteindre cet objectif en proposant un programme lexical et grammatical ainsi qu'un ensemble de tâches, susceptibles, par une judicieuse association et une exploitation réfléchie, d'aider l'élève à atteindre progressivement cet objectif.

Ce projet de programme, nullement exhaustif, repose sur deux principes fondamentaux :

### 1 - Le principe de la continuité pédagogique avec la classe de troisième

Une lecture comparative des programmes de la classe de troisième et de ce projet fait apparaître que celui-ci reprend dans une très large mesure les grandes orientations grammaticales du niveau antérieur en les complétant et en proposant des approfondissements qui conduisent l'enseignant à aborder de façon graduelle des phrases de plus en plus complexes.

### 2 - Le principe de la cohérence entre contenu culturel et grammaire

Bien qu'il ne soit pas question de subordonner systématiquement l'étude de la grammaire à l'objectif culturel, celle-ci permettra un va-et-vient entre la forme et le sens comme l'indiquent les deux exemples ci-dessous :

- La rubrique "*se repérer. (se) situer, décrire dans l'espace et le temps, organiser*", impose, entre autres, que soient abordés les adverbess et locutions adverbiales de lieu et de temps, la localisation et le déplacement dans l'espace et le temps.
- La ville, lieu privilégié du lien social et de la relation à autrui est aussi, paradoxalement, le lieu de l'exclusion, de la solitude et de l'anonymat. Cette réalité culturelle abordée dans la rubrique "*analyser, argumenter, approuver, contredire*" impose à son tour, de par sa nature, l'apprentissage de la subordonnée concessive, propre à exprimer le paradoxe.

D'autre part, ce programme multiplie les situations - imitation, ré-emploi, jeux de rôles, simulations, échange avec un correspondant étranger, lecture, rédaction synthèse, etc. - dans lesquelles l'élève pourra et devra s'exprimer dans la situation d'échange véritable que l'enseignant aura su mettre en place à la faveur de l'étude des nombreux thèmes culturels proposés. Ces situations doivent permettre d'atténuer le rôle de langue de commentaire trop longtemps assigné à l'espagnol dans la classe de langue et d'en faire ce qu'elle est dans la réalité quotidienne de ce nouveau siècle, autant en Espagne qu'en Amérique Latine : une langue de communication. Il va de soi que cette option nouvelle n'a rien d'exclusif et n'interdit nullement le commentaire dans la pratique pédagogique ; elle se propose seulement de rétablir l'équilibre indispensable entre les deux fonctions : communiquer/commenter (parler à..., parler de...), l'une et l'autre étant intimement imbriquées pour que la communication se réalise sur la base d'un référent culturel sans lequel il n'y a pas de véritable communication.

### 1.2 L'objectif culturel

Dans chaque société, la langue est le fait de civilisation le plus durable et le plus dynamique. Cette réalité justifie la présence d'un objectif culturel indissociable de l'objectif linguistique dans l'enseignement d'une langue vivante. En classe de Seconde,

traditionnellement considérée en espagnol comme la classe d'initiation à la civilisation, les enseignants auront pour mission d'atteindre cet objectif en exploitant judicieusement le cadre de référence, en se servant avec discernement des supports les plus divers (prose, poésie, théâtre, iconographie, audiovisuel, technologies de l'information et de la communication, etc.), et en proposant de façon variée les activités les plus propices à développer la compréhension des phénomènes culturels abordés. L'étendue géographique ainsi que la variété démographique et culturelle de la civilisation hispanique trouveront là matière à développer un enseignement original et vivant.

Néanmoins, et malgré l'intérêt suscité par les questions de civilisation et la motivation qu'elles engendrent, l'objectif culturel ne doit jamais se substituer à l'objectif linguistique qui reste absolument prioritaire, même s'il est admis qu'il revêt à partir de la classe de Seconde une importance qu'il n'avait pas au collège. Il ne peut s'agir en effet de transmettre un savoir encyclopédique au détriment du développement de l'autonomie de l'élève dans les quatre grands domaines de compétences. Le professeur veillera donc à respecter scrupuleusement cette exigence et à ne pas déséquilibrer un enseignement dont la vocation première reste le développement d'une aptitude réelle à la compréhension et à l'expression orale et écrite en langue étrangère. Les thèmes culturels proposés et la langue qu'ils véhiculent ne doivent en aucun cas apparaître comme des carcans imposant à eux seuls le contenu et la pratique linguistiques en classe de seconde. C'est au contraire grâce à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue comme moyen de communication et de commentaire que l'étude de ces thèmes deviendra possible, la priorité devant toujours être accordée à une maîtrise correcte de la langue espagnole usuelle, orale et écrite.

### 1.3 L'objectif méthodologique

Indissociable des autres objectifs, l'objectif méthodologique vise à développer chez l'élève une aptitude à appréhender et à analyser des documents de toute nature et aux contenus les plus divers.

Les différents supports proposés : les textes, qui demeurent essentiels dans l'apprentissage d'une langue vivante (extraits de romans, de pièces de théâtre, poèmes, articles de presse, lettres, chansons...), les documents iconographiques (bandes dessinées, tableaux de maîtres, gravures, photographies, dépliants publicitaires, affiches, plans, cartes, drapeaux...), les documents sonores et audio-visuels (récits de vie enregistrés, émissions radiophoniques ou télévisées, publicités, reportages, journaux télévisés, extraits de films...), imposent un traitement spécifique que l'élève doit pouvoir maîtriser sous la conduite de son professeur.

Les différentes tâches suggérées ainsi que l'ensemble d'exercices visant à l'évaluation des connaissances et des savoir-faire peuvent requérir de l'élève une habileté particulière. Ainsi, les différentes activités : débattre, décrire, compléter, comparer, imiter, simuler, lire, traduire... doivent pouvoir s'intégrer dans la gamme des compétences devant être acquises par l'élève, grâce à des exercices réguliers permettant une appropriation et une mémorisation des connaissances dans le but de développer son autonomie.

Celui-ci devra, de façon graduelle, faire siennes les méthodes que le professeur aura pour tâche de lui enseigner et qui viendront à la fois compléter les acquisitions du niveau antérieur et préparer l'entrée en classe de Première.

## II - NIVEAUX DE COMPÉTENCES ATTENDUS DES ÉLÈVES EN FIN DE SECONDE

L'enseignement de l'espagnol doit permettre à l'élève de seconde LV1 et LV2 de développer des compétences d'expression et de compréhension de la langue écrite et orale. Ces compétences sont le résultat d'une acquisition progressive de connaissances et de savoir-faire appris au collège puis consolidés et approfondis au cours de la première année de lycée en relation avec le programme lexical, grammatical et culturel. Ces compétences doivent être évaluables à tout moment. Les propositions suivantes déterminent pour

la classe de Seconde des critères raisonnables d'évaluation de ces compétences :

### 2.1 Compréhension de la langue orale

L'élève doit pouvoir repérer et comprendre les points essentiels d'un document lorsqu'un langage clair et standard est utilisé et si le sujet lui est familier. Il peut saisir le thème général d'une courte séquence et comprendre globalement les messages oraux qu'il entend. Des supports de diverses natures peuvent être utilisés : enregistrements de textes littéraires, d'articles de presse, de dialogues ; émissions de radio et de télévision ; séquences filmiques...

### 2.2 Compréhension de la langue écrite

L'élève doit pouvoir lire et comprendre l'essentiel d'articles et de textes rédigés dans une langue simple et usuelle. Il peut repérer les mots-clés, hiérarchiser les informations fondamentales et comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments, les caractéristiques des personnages. Il peut lire et comprendre seul un texte littéraire simple, une nouvelle brève et en produire un résumé.

### 2.3 Expression orale

L'élève doit pouvoir participer à une conversation sur des sujets de la vie quotidienne, communiquer simplement avec un locuteur natif, raconter une expérience personnelle, exprimer son point de vue. Il doit pouvoir ré-employer du vocabulaire et des expressions connus dans des circonstances différentes. Il peut raconter et expliquer l'essentiel d'un document écrit ou oral simple.

À tout instant, le professeur s'efforcera de corriger les interférences inévitables entre le français et l'espagnol (génératrices de gallicismes et d'hispanismes) susceptibles de se manifester lors de la pratique orale de la langue, en ayant recours à une langue authentique et en faisant prendre conscience aux élèves, au moyen d'exemples empruntés à la langue usuelle, qu'une langue n'est jamais la traduction d'une autre langue et que l'expression en langue étrangère ne peut en aucun cas se satisfaire d'une traduction par calque.

### 2.4 Expression écrite

L'élève doit pouvoir rédiger un texte clair, structuré sur une gamme de sujets variés. Il peut décrire, résumer, rapporter l'essentiel du contenu d'un document écrit, iconographique ou audiovisuel. Il est capable d'analyser en détails certains passages d'un texte et d'exprimer des idées personnelles.

### 2.5 Compétences et évaluation

À intervalles réguliers, le professeur devra évaluer l'acquisition de ces compétences. À cet égard, il pourra utiliser les mentions suivantes : acquis : en voie d'acquisition ; à acquérir.

Grâce à cette procédure, l'élève prendra une part plus active et plus responsable à l'évaluation de ses compétences et de ses connaissances. Il pourra, sur les conseils de son professeur, déterminer avec plus d'exactitude le rythme de son travail, les points à privilégier pour continuer à progresser et résorber les insuffisances que cette évaluation aura pu faire apparaître.

## III - GRAMMAIRE ET LEXIQUE

Le programme grammatical et lexical de la classe de Seconde prolonge le programme du collège. Il est établi de telle sorte que l'enseignant puisse conduire sa classe et sa progression pédagogique en allant du simple au complexe afin que l'élève parvienne à l'élaboration d'une expression à la fois riche et variée et à la compréhension de documents sonores ou écrits de plus en plus élaborés.

### 3.1 Le programme grammatical

Présenté dans les tableaux qui suivent, le programme grammatical respecte le double principe de la consolidation des acquis antérieurs et leur approfondissement. Il est indicatif, non exclusif, et pourra évoluer au gré des progrès évalués des élèves et à l'initiative de professeur.

PROGRAMME GRAMMATICAL	
Les adverbes de lieu et locutions adverbiales	<i>Aquí/acá ; allí/allá ; lejos cerca dentro, fuera, arriba, abajo, adelante, atrás, delante, detrás, debajo, encima, enfrente, allá arriba. Allí abajo, (a, en, por) todas partes, (a, en, por) ninguna parte, (a, en, por) otra parte, dondequiera.</i>
Adverbes de temps et locutions adverbiales	<i>Ahora, ya, hoy, ayer, anteaayer, anoche, mañana, pasado mañana, antes, a veces, a menudo, entonces, después, temprano, tarde, siempre, nunca, jamás, aún, todavía, Al día siguiente, algunas veces, pocas veces, en breve, dentro de poco, mucho tiempo, cuanto antes, en seguida, en el acto, de antemano, de repente, en adelante, de vez en cuando</i>
Les indéfinis, partitifs et quantitatifs, collectifs et distributifs, qualificatifs. Les noms indéfinis.	<i>Alguno, ninguno, unos, unos cuantos, cierto, varios / Poco, bastante, mucho, demasiado / Todo, ambos, cada, cada uno, cada cual, tanto. Tal, igual, semejante, mismo, ajeno, otro. Étude des principaux cas d'apocope : algún, ningún... Algo, nada, alguien, nadie</i>
La dérivation.	Étude des principaux diminutifs, augmentatifs et péjoratifs.
Le superlatif absolu	Présence du suffixe -ísimo, -ísima, dans la langue familière et littéraire.
Les prépositions	<i>A, de, en, por, para, desde, hacia, hasta, entre, sobre.</i>
Comparatifs et superlatifs.	Tan... como, más... que, menos... que, mejor, peor, mayor, menor, el más... el menos...
La numération, l'heure.	Adjectifs numériques cardinaux et ordinaux, emploi de y, apocope de ciento, expression de l'heure, expression des pourcentages.
Les pronoms personnels sujets et compléments	Omission ou présence du pronom personnel sujet. Règles principales d'enclise et de proclise.
Les modes et les temps, la concordance des temps.	Le mode indicatif : présent, passé composé (et les participes passés, réguliers et irréguliers ainsi que quelques exemples de verbes à double participe passé), imparfait (régulier et irrégulier), passé simple (formes régulières et principales formes irrégulières), le futur et le conditionnel (formes régulières et principales formes irrégulières). Le mode subjonctif : présent, imparfait (mise en relief de la parenté avec le passé simple), étude des formes simples et des principales formes irrégulières). Le mode impératif : impératif affirmatif et négatif.
Obligation personnelle et impersonnelle.	<i>Hay que + infinitif ; es preciso + infinitif ; hace falta + infinitif. Deber ; Tener que + infinitif ; es preciso que + subjonctif ; hace falta que + subjonctif. Quelques emplois de la structure "haber de + infinitif" : équivalent du futur, obligation non impérative, etc.</i>
SER/ESTAR	Localisation dans l'espace et dans le temps ; la forme passive.
L'emphase	<i>Es... cuando..., es... donde..., es... lo que...</i>
Aspect de l'action dans son exécution temporelle	Durée : estar + gérondif. Développement progressif ou successif : ir + gérondif, andar + gérondif. Continuité de l'action : Seguir + gérondif, llevar (...) + gérondif.
La phrase complexe : la subordonnée complétive, relative, temporelle, concessive, conditionnelle...	Les conjonctions de subordination les plus fréquentes ; temps et modes de la subordonnée ; rencontre des modes de substitution les plus fréquents (al + infinitif ; structures incluant le gérondif ou l'infinitif).

### 3.2 Orientations lexicales liées aux savoir-faire visés

Indépendamment du vocabulaire associé aux différents thèmes culturels proposés, les différents savoir-faire que l'élève apprendra à maîtriser impliquent l'acquisition d'un lexique spécifique. Le présent programme propose à cet effet des orientations lexicales qui viennent enrichir et consolider le patrimoine acquis au collège. La mise en œuvre du programme assortira d'exemples précis le contenu lexical susceptible d'être associé aux différents savoir-faire visés ainsi que les moyens de son appropriation. Ces orientations correspondent exactement aux savoir-faire réunis ci-dessous :

- (se) repérer, (se) situer, rappeler, rapporter, lire, raconter ;
- sentir, ressentir, percevoir, analyser, écouter, dialoguer, comparer, voir ;
- organiser, interpréter, prévoir, imaginer ;
- argumenter, dénoncer, approuver, nuancer, contredire ;

### IV - CONTENU CULTUREL : "VIVRE ENSEMBLE EN SOCIÉTÉ"

Répartis en quatre notions distinctes et complémentaires : mémoire, échanges, lien social, création, les différents thèmes suggérés peuvent être abordés dans un ordre aléatoire au gré de la progression linguistique et du niveau réel des élèves que l'enseignant est le seul à pouvoir déterminer.

Ce programme n'a d'autre ambition que de proposer une initiation à la civilisation hispanique (espagnole et hispano-américaine). Il propose un vaste ensemble de thèmes culturels et indique les éléments lexicaux qu'il sera possible de rencontrer et de réutiliser à cette occasion. Il détermine également les compétences susceptibles d'être développées par l'élève et propose un ensemble non exhaustif

de tâches pouvant être réalisées en classe, à la maison et au CDI, ainsi qu'une grande variété de supports authentiques dont il sera possible d'exploiter les vertus.

#### La ville comme exemple de contenu culturel

En matière culturelle, "la ville" peut être retenue comme objet d'étude en classe de Seconde. Nullement réducteur et riche de potentialités pédagogiques, la ville s'inscrit naturellement et de façon cohérente dans le prolongement des suggestions exposées dans les programmes culturels de la classe de troisième. (À toutes fins utiles, on se reportera au document Enseigner au collège, Espagnol LV1-LV2, programmes et accompagnement, novembre 1998, p.p. 183-184). Dans cette perspective, "Vivre ensemble" devient l'axe fédérateur des différents éléments du programme.

Le tableau synoptique présenté ci-après montre que la ville, comme cadre de référence, peut être abordée à la fois dans sa réalité quotidienne, comme le lieu privilégié de la relation sociale et de l'échange économique, mais aussi dans ses représentations artistiques et dans son histoire. Ce tableau fait la synthèse d'un programme culturel dont les modalités de traitement peuvent être multiples en fonction des objectifs et des compétences visées, mais aussi en fonction de l'utilisation spécifique des différents supports. Les exemples qui l'accompagnent ne doivent être compris que comme des pistes possibles et non comme des obligations impératives. Toute autre suggestion est acceptable dès lors qu'elle s'insère dans une progression pédagogique respectant le principe de cohérence qui anime ce programme. Cependant les repères chronologiques proposés (reconquête, découverte et colonisation de l'Amérique) seront des jalons obligés pour initier les élèves à la civilisation et permettre la compréhension du monde hispanique et de la langue espagnole.

**Tableau synoptique du programme culturel**

NOTIONS	THÈMES CULTURELS	EXEMPLES
I - Mémoire	Témoignages du passé : Présence de l'histoire dans la pierre, la démographie, les mentalités, les pratiques culturelles, les coutumes (Reconquête, Découverte et Colonisation de l'Amérique).	Ségovie, Burgos, Tolède, Cordoue, Séville, Salamanque, Grenade, Avila, Cáceres, Mérida, etc. México, Cuzco, Quito, La Havane, Lima, Buenos Aires, etc.
II - Échanges	Lieux d'activités et de rythmes : Les activités économiques : commerces, distribution, tourisme. Les services publics.	Barcelone, Madrid, Valence, Saragosse, Valladolid, etc.
III - Lien social	Les cadres de vie : Un espace structuré, équipé et construit. Les réseaux de circulation. Distribution de la population en zones : le quartier, témoin de la stratification sociale, le cadre de vie, le logement. Les populations étrangères. Les valeurs sociales et humaines : Les relations amicales, amoureuses, familiales et professionnelles, les relations de voisinage, les distractions. Ambition, réussite, individualisme, ennui, isolement, anonymat, exclusion, délinquance. La vie politique locale : la commune et ses compétences, le processus électoral, les initiatives locales, le drapeau municipal.	Étude de plans et de cartes (villes, transports publics), etc.  Madrid, Barcelone, Valence, Mexico, Bogotá, Santiago, etc.  Étude de cas spécifiques.  Étude (éventuellement comparative) des procédures de désignation des responsables locaux en Espagne et en Amérique latine, de leurs attributions, de leur fonction dans la gestion de la ville, etc.
IV - Création	La société racontée par le texte et l'image : - la presse : courrier des lecteurs, à l'affiche..., programmes TV, radios, spectacles ; - la chanson : les sources d'inspiration de la chanson populaire, folklorique ou militante ; - littérature (roman, poésie, théâtre, nouvelle, conte...) : la société d'hier et d'aujourd'hui et ses grands auteurs ; - voir et entendre : cinéma, peinture, photographie, bande dessinée, publicité... Lieux de création et de conservation des oeuvres d'art ; - la fête ; - la vie spirituelle.	Étude de la vie quotidienne dans la presse locale et autres médias hispaniques.     Bilbao, Madrid, Barcelone, Valence, Cuenca, etc. Valence, Séville, etc.

**LANGUE VIVANTE 3**

Pour les lycéens choisissant l'espagnol en langue vivante 3, les objectifs linguistiques, méthodologiques et culturels restent fondamentalement les mêmes que pour les LV1 et LV2. Mais cet enseignement s'adressant à des élèves motivés et expérimentés qui viennent d'achever un premier cycle d'études secondaires et pour lesquels l'apprentissage d'une troisième langue résulte d'un choix conscient, l'expérience démontre que la seule nouveauté réside dans un rythme d'enseignement et d'apprentissage plus soutenu. La proximité du baccalauréat qui impose que soient acquis en trois ans des compétences et des savoirs que la LV2 répartit sur cinq années rend cette priorité absolue. Cette contrainte n'empêche nullement la présence d'un contenu culturel dans le programme de seconde LV3 pour accompagner le contenu linguistique qui reste prioritaire. Mais il conviendra de l'adapter, d'en doser l'importance en choisissant dans le vaste éventail des thèmes culturels de seconde LV2 et en fonction de la

psychologie des élèves concernés, les questions susceptibles d'être abordées avec un public découvrant une nouvelle langue. Ainsi, la notion intitulée "Mémoire" devra-t-elle attendre que les temps du passé soient abordés alors que de nombreux points du "Lien social" (en particulier "la ville comme espace") pourront être traités dès les premières semaines de l'enseignement. En d'autres termes, c'est à l'enseignant qu'il reviendra de faire les choix judicieux qui s'imposent. Sa tâche consistera à s'inspirer tout d'abord du programme grammatical et lexical des classes de quatrième et troisième puis à introduire progressivement les points de grammaire du programme de seconde LV2, tout en présentant, de façon allégée et selon un ordre subordonné à la progression linguistique, les éléments les plus indispensables du programme culturel. Il le fera en respectant l'exigence première qui vise à faire de l'élève au terme des années de lycée, un hispanisant à l'aise dans une situation de communication écrite et orale simple.

# ANNEXE

## 1 - L'INTERDISCIPLINARITÉ

À tous les niveaux d'enseignement, les relations entre les différentes disciplines sont mises en évidence de façon plus ou moins explicite.

Dans le domaine culturel, les connaissances acquises dans le cadre d'un programme de langue vivante donnent à l'élève la possibilité de mettre ce savoir au service des autres disciplines qu'il étudie. De la même façon les connaissances acquises en histoire et géographie, en économie, en enseignement artistique et également dans l'étude d'une autre langue vivante peuvent se croiser avec les contenus culturels des documents étudiés en langue vivante. L'accès direct à une documentation dans la langue étudiée peut être un apport précieux dans chacune de ces disciplines. Les documents proposés en langue vivante permettent la mise en œuvre de compétences méthodologiques qui sont parfois les mêmes que celles nécessaires pour les activités menées dans d'autres disciplines, etc.

Dans le domaine des compétences de communication, il est souvent utile que le professeur de langue vivante se réfère au lexique et aux constructions syntaxiques du français et des autres langues étrangères vivantes ou anciennes que peut connaître l'élève afin de l'amener vers une plus grande conceptualisation.

Dans le cadre de la dynamique du cours de langue vivante qui exige écoute, échange, comparaison, ouverture, l'élève met en pratique ce que l'enseignement obligatoire d'éducation civique, juridique et sociale lui apporte à un niveau plus théorique.

La confrontation avec d'autres modes de vie, d'autres coutumes évoqués à travers l'étude des documents proposés en langue vivante, permet à l'élève de prendre conscience de ce que les comportements humains sont liés à une histoire et une tradition, ce qui peut l'aider à questionner les préjugés, les stéréotypes et les lieux communs.

L'interdisciplinarité, encouragée autant que faire se peut, aide l'élève à mobiliser toutes les connaissances et les compétences qu'il acquiert au lycée et contribue à son autonomie. Elle participe à une plus grande maîtrise d'une méthodologie et à la construction d'une pensée personnelle. Elle trouve un prolongement dans le travail proposé dans le cadre des TPE en première et en classe terminale, où les langues vivantes doivent prendre toute la place qu'elles méritent, non seulement comme outils de communication mais aussi comme référent culturel.

## 2 - LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

L'enseignement des langues vivantes en classe de seconde prend en compte les technologies de l'information et de la communication (vidéo, télévision par câble ou par satellite, ordinateur multimédia, internet). Ces instruments constituent un outil privilégié pour

instaurer des situations authentiques d'apprentissage.

Ces technologies sont en prise directe sur la culture et le vécu des pays dont on étudie la langue ; elles font de celle-ci l'instrument de la découverte progressive d'une culture, et permettent l'accès rapide, quasi illimité, à une documentation variée et constamment remise à jour.

Elles sont un facteur de motivation pour des élèves formés à leur utilisation ; les tâches assignées en classe deviennent plus riches et moins abstraites (par exemple prélever de l'information dans la langue cible sur des sites préalablement repérés et explorés par le professeur, puis trier, classer et rendre compte de cette information). Les compétences méthodologiques qu'elles mettent en œuvre sont nouvelles : accéder à l'information, traiter les informations en parallèle (les comparer, les rapprocher ou les opposer) puis les produire et les exposer, enfin les mettre en archives.

Elles élargissent l'espace de la classe en y intégrant le CDI ou le laboratoire multimédia. L'approche qu'elles sous-tendent intégrant son, texte, image fixe ou animée, peut favoriser l'appropriation du savoir.

La vocation transdisciplinaire des nouvelles technologies est manifeste ; elles contribuent à relier les savoirs et à leur donner plus de cohérence et de sens.

Elles réorganisent les rôles et places respectifs de l'enseignant et de l'élève : l'enseignant reste maître d'œuvre du projet, en aidant l'élève à atteindre les objectifs fixés, à construire sa démarche et à surmonter les obstacles tout en continuant, comme dans toute séquence d'apprentissage classique, à anticiper, planifier, réaliser et évaluer. Mais il n'est plus la référence unique en matière de savoir : l'élève devient acteur de sa formation, une formation à sa mesure et à son rythme. Les nouvelles technologies favorisent par conséquent l'autonomie de l'élève à travers une individualisation des apprentissages, en rendant possible une diversification des activités, des rythmes, des modalités d'aide et d'évaluation ; elles facilitent ainsi l'émergence d'une nouvelle communauté d'apprentissage, s'appuyant sur la coopération et le partage des connaissances.

Il n'en reste pas moins que l'enseignement à partir des technologies de l'information ne constitue qu'un moyen, intégré à une démarche de cours construite et structurée, et qu'il reste au service de cette dernière. Quels que soient les vecteurs techniques retenus, la réflexion du professeur dans l'élaboration de son projet porte sur le potentiel de motivation des documents-supports et des tâches proposées aux élèves, mais surtout sur leur pertinence et leur intégration dans le projet pédagogique où les objectifs linguistiques sont déterminants. Le professeur est celui qui, tout en mettant à profit l'enthousiasme de ses élèves pour les technologies de l'information, saura mettre à leur juste place, dans le cadre de son projet pédagogique, les qualités de méthode et de persévérance sans lesquelles il n'est point d'apprentissage.

**ANEXO 2. 1.**

**LIBROS DE TEXTO BASADOS EN EL CURRÍCULO DE  
1986**



## LA CASA



## Expedición nocturna



1. le rossignol (crochet).
2. contenir la respiration, retenir son souffle.
3. ici, le crésement du métal.
4. léger.
5. quebrarse, ici, s'interrompre.
6. Gros maladroît.
7. rastrear, fureter.
8. aliviar, ici, atténuer.
9. tirar, ici, laisser tomber.
10. (fam.) ça y est.
11. correr, glisser.
12. guardar, ranger.
13. el limitado recibidor, la petite entrée.
14. nette.
15. c'est du tout cuit (fam.).
16. entornar, entrouvrir.
17. adelantar, avancer.
18. temer, craindre.
19. l'éclat.
20. torcer a, tourner à.
21. vacilar, hésiter.
22. (fam.), ne prenons pas de gants.
23. le défilé.
24. desgarrar, déchirer.
25. clavados, cloués sur place.
26. respirations oppressées et souffles saccadés.
27. démantibuler.
28. entregar, livrer.

42

La ganzúa<sup>1</sup> penetró y el Lentes comenzó a manipular con cuidado. En el silencio, redoblado por la contenida respiración<sup>2</sup>, se escuchaba el hormigueo del alambre<sup>3</sup>, algo parecido a un tenue<sup>4</sup> rumor de roedores. El rumor se quebró<sup>5</sup> de pronto. La ganzúa se le había ido de las manos al Lentes.

5 — Dios — juró.

— Manazas<sup>6</sup> — insultó Sarriegos.

Había rebotado en la tarima. Jacinto y don Florín se pusieron en seguida a buscarla, rastreado<sup>7</sup> presurosos en la apenas aliviada<sup>8</sup> oscuridad. Jacinto la encontró y se la devolvió al Lentes, que permanecía encogido sobre la puerta.

10 — Si vuelves a tirarla<sup>9</sup>, te la tragas — amenazó.

A Olegario le sudaban las manos. El concierto de los roedores se prolongaba monótono. Don Florín que difícilmente podía contenerse, se acercó a la barandilla para comprobar que todo estaba en calma.

— Ya<sup>10</sup> — dijo el Lentes, cuando sintió correr<sup>11</sup> el pestillo.

15 Guardó<sup>12</sup> la ganzúa, se limpió las manos en el pantalón y empujó con suavidad la puerta, que fue abriéndose sin ruido. Jacinto y don Florín asomaron con él.

Del limitado recibidor<sup>13</sup> partía un pasillo al que llegaba más nítida<sup>14</sup> la claridad.

— Venga, Olegario — requirió don Florín, empujándole.

— No me atosiguéis.

20 — Vamos, que esto es pan comido<sup>15</sup>. ¿Dónde guardan el baúl?

— En un trastero, al final del pasillo. Dejar que me sitúe, no tengáis tanta prisa.

Quedó entornada<sup>16</sup> la puerta y avanzaron por el pasillo detrás del Lentes, que adelantaba<sup>17</sup> las manos temeroso<sup>18</sup> de chocar con algo. Una ventana, abierta a un patio interior, filtraba el relumbre<sup>19</sup> lunar. El Lentes se detuvo donde el pasillo torcía<sup>20</sup> a la izquierda.

25 Antes había una puerta.

— No sé si es ésta — susurró, vacilando<sup>21</sup>.

— El piso está vacío, no andemos cogiéndonosla con papel de fumar<sup>22</sup> — decidió don Florín —. Abre.

Con mucho cuidado abrió el Lentes y nada más hacerlo, como ampliado en el eco del desfiladero<sup>23</sup> nocturno, se escuchó un desgarrado<sup>24</sup> ronquido. Se quedaron clavados<sup>25</sup>. El ronquido tuvo en seguida una paralela contestación. Era un dúo de agobiadas respiraciones y resquebrajados escapes<sup>26</sup>.

En la tibia penumbra pudieron distinguir una destartada<sup>27</sup> cama matrimonial, en la que dormían dos ancianos entregados<sup>28</sup> a la más persistente trompetería del sueño.

LUIS MATEO Díez, *La fuente de la edad*, 1986.

1 ¿Dónde se encuentran el Lentes y sus compañeros y qué están haciendo allí?

2 Líneas 1 - 10: Intenta caracterizar el ambiente que reinaba en aquel lugar. ¿Qué papel hace Olegario alias el Lentes? Comenta su apodo. ¿Cómo se manifiesta y se explica su torpeza? ¿No resulta divertido el incidente? ¿No se complace el escritor en jugar con los nervios del lector?

3 Líneas 11 - 16: ¿Va progresando el relato? ¿De qué manera mantiene el escritor el suspense?

4 Líneas 17 - 28: ¿Dónde se hallan ahora los compañeros? ¿Cómo se advierte que el lentes conocía el lugar? ¿Qué nuevo obstáculo encuentran los cómplices? Comenta las reacciones de cada uno.

## Comentar

# Variaciones

2. TIERRA AMERICANA

## Vienen los pájaros

Todo era vuelo en nuestra tierra.  
Como gotas de sangre y plumas  
los cardenales<sup>1</sup> desangraban  
el amanecer de Anáhuac<sup>2</sup>.

5 El tucán era una adorable  
caja de frutas barnizadas<sup>3</sup>,  
el colibrí guardó las chispas  
originales del relámpago  
y sus minúsculas hogueras<sup>4</sup>  
10 ardían en el aire inmóvil.

Los ilustres loros llenaban  
la profundidad del follaje  
como lingotes de oro verde  
recién salidos de la pasta  
15 de los pantanos sumergidos,  
y de sus ojos circulares  
miraba una argolla<sup>5</sup> amarilla,  
vieja como los minerales.  
Todas las águilas del cielo  
20 nutrían su estirpe<sup>6</sup> sangrienta  
en el azul inhabitado,  
y sobre las plumas carnívoras  
volaba encima del mundo  
el cóndor, rey asesino,  
25 fraile solitario del cielo,  
talismán negro de la nieve,  
huracán de la cetrería<sup>7</sup>.

Mas, húmedo como un nenúfar,  
el flamenco abría sus puertas  
30 de sonrosada catedral,  
y volaba como la aurora,  
lejos del bosque bochornoso<sup>8</sup>  
donde cuelga la pedrería  
del quetzal<sup>9</sup>, que de pronto despierta,  
35 se mueve, resbala y fulgura  
y hace volar su brasa virgen.

Pablo Neruda (chileno), *Canto general* (1955).

1. el cardenal: *le cardinal* (*passereau d'Amérique*).
2. Anáhuac: *nom du plateau sur lequel est construite la ville de Mexico*.
3. barnizado: *vernissé*.
4. las hogueras: (*ici*) *les brasiers*.
5. la argolla: *l'anneau*.
6. la estirpe: *la descendance*.
7. la cetrería: *la fauconnerie*.
8. bochornoso: *étouffant*.
9. el quetzal: *le quetzal* (*oiseau aux plumes vertes et rouges*).



Águila azul (1982), Alejandro Obregón (colombiano).

1. ¿Qué describe Pablo Neruda en este poema?
2. ¿Cómo relaciona a los pájaros con la naturaleza?
3. Analizad la descripción de los diferentes pájaros: ¿cuáles son los

- elementos comunes? ¿cuál es el elemento dominante?
4. Comparad la visión de los pájaros en el poema con la del águila en el cuadro.

### LECTURA

“El loro centinela”, cuento de Horacio Quiroga (argentino).

(Beumatin y otros, 1993: 29)

# Leer

## No sé qué ponerme

Los hombres se ríen mucho de esa frase que las 15 mujeres decimos todo el rato. Nunca hablamos tan sinceramente como cuando decimos «no sé qué ponerme». Ellos no lo entienden [...]. El 5 problema no es, como los hombres piensan, que sólo nos vestimos para ellos o para los demás o simplemente para gustarnos a nosotras mismas. 10 Creo que la complicación surge de que debemos vestirnos para los demás y para nosotras mismas. Esa mezcla es lo que dificulta todo. Casi 15 nunca tenemos en el armario algo que cumpla las dos funciones. Es importante que la ropa nos esté bien, pero también es importante con quién 20 vamos, adónde vamos y para qué vamos. Los hombres, claro, no lo entienden. Ellos con cualquier cosita están perfectos, se sienten perfectos. Es raro que un tío se sienta incómodo en algún lugar por la ropa que lleva. A nosotros en cambio nos sucede a menudo. Al menos me 25 ocurre a mí. En eso las jóvenes nos llevan ventaja. Mi hija Marta, que tiene quince años, se viste como le sale de las narices. Poco importa a dónde vaya, si ella se encuentra favorecida, se va en shorts a un restaurante o en vaqueros rotos al teatro. Le 30 importa un bledo lo que piensen los otros.

Carmen Rico Godoy, *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*, Temas de Hoy, 1990

### 1 En conjunto

#### 1 Compléter.

- La primera persona del plural se justifica porque la narradora habla en nombre de .... En cambio el pronombre «ellos» se refiere a ....
- El tiempo de la narración es ....
- La frase «no sé qué ponerme» resume el tema de estas líneas, que es ....
- En el último párrafo, la narradora da el ejemplo de ... diciendo que ésta viste ...

### 2 Pistas para avanzar

#### 2 Comprendre le vocabulaire.

- Ponerse un vestido : *vestir* ; nos vestimos... se viste...
- La ropa : los vestidos
- Con cualquier cosita : *avec n'importe quoi*
- Nos llevan ventaja : tienen una superioridad sobre nosotras
- Como le sale de las narices : como le da la gana, como quiere
- Vaqueros rotos : *blues-jeans troués*

### 3 En detalle

#### 3 Compléter ou répondre.

- Los hombres piensan que las mujeres se visten para ... cuando en realidad, las mujeres se visten ...

- ¿Qué es lo importante para una mujer en el momento de elegir su ropa?
- ¿Por qué no entienden los hombres esta dificultad?
- ¿Por qué dice la autora que las jóvenes les llevan ventaja a las mujeres?

### 4 ¿Cómo se dice?

#### 4 Retrouver dans le texte la traduction de :

*tout le temps / seulement / bien sûr / souvent / au moins / peu importe.*

#### 5 Traduire en espagnol.

- *Il m'arrive* (deux verbes différents)
- *Remplir une fonction.*
- *Ce vêtement me va bien.*
- *Elle s'en fiche éperdument.*

#### 6 Traduire en français.

- «Por la ropa que lleva»
- «algún lugar.» «Ellos no lo entienden.»

### 5 En resumen

- 7 ¿Por qué tienen problemas las mujeres cuando escogen un vestido?
- ¿Y los hombres, tienen los mismos problemas? Y las jóvenes, ¿cómo se visten?

**escribir**

**Contestar a un anuncio**

**Que réviser ?**

- Tener, ser, poder, creer...
- Usted, Ustedes.
- Les formes verbales d'atténuation : me gustaría, preferiría, podría decirme si..., quisiera saber... etc.

**EMPRESA MULTINACIONAL  
selecciona**

**VENDEDORES  
JUNIOR**

**SE REQUIERE :**

- Edad de 16 a 22 años
- Vocación comercial
- Buena presencia
- Ambición y entusiasmo
- Incorporación inmediata

**SE OFRECE :**

- Sueldo y Seguridad Social
- Formación inicial y continuada
- Jornada completa o a tiempo parcial
- Posibilidades de promoción

**Interesados, escribir carta para  
presentarse  
y solicitar entrevista.  
Apartado de Correos 3475 Madrid**

**MULTIASISTENCIA  
SOCIEDAD ANÓNIMA  
precisa**

**OPERADORA-  
TELEFÓNICA**

**PARA SU DEPARTAMENTO DE  
ASISTENCIA EN MADRID**

**Se ofrece :**

- Contrato de trabajo.
- Alta en Seguridad Social.
- Formación.

**Se requiere :**

- Estudio nivel COU.
- Edad de 20 a 25 años.
- Mecanografía.
- Imprescindible hablar catalán.

Llamar de 9 a 13 y de 16 a 18 horas  
para concertar entrevista al teléfono  
577 90 45

Rédiger une lettre de motivation en répondant à l'une de ces annonces.

En la carta, darás las precisiones siguientes :

- Te presentas (nombre, apellido, edad, estudios,...).
- Manifiestas tu disponibilidad de incorporarte a la empresa y explicas que tienes las condiciones requeridas en el anuncio.
- Pides algunas aclaraciones sobre el trabajo que ofrecen.
- Solicitas una entrevista.

1. Entre nosotros

17 CONTACTO

(Cuñat y otros, 1994: 17)



## 1.1. Un mundo perdido

## IDILIO

**L**a noche en que colocan<sup>1</sup> a Osvaldo (tres años recién cumplidos) por primera vez frente a un televisor (se exhibe un drama británico de hondas resonancias), queda hipnotizado, la boca entreabierta, los ojos redondos de estupor.

La madre lo ve tan entregado<sup>2</sup> al sortilegio de las imágenes que se va tranquilamente a la cocina. Allí, mientras friega<sup>3</sup> ollas y sartenes<sup>4</sup> se olvida del<sup>5</sup> niño. Horas más tarde se acuerda, pero piensa: «Se habrá dormido.» Se seca las manos y va a buscarlo al living.

La pantalla<sup>6</sup> está vacía<sup>7</sup>, pero Osvaldo se mantiene en la misma postura y con igual mirada extática<sup>8</sup>.

«Vamos. A dormir», conmina<sup>9</sup> la madre.

15 «No», dice Osvaldo con determinación.

«Ah, no. ¿Se puede saber por qué?»

«Estoy esperando.»

«¿A quién?»

«A ella.»

20 Y señaló el televisor.

«Ah. ¿Quién es ella?»

«Ella.»

Y Osvaldo vuelve a señalar la pantalla. Luego sonríe, candoroso<sup>10</sup>, esperanzado, exultante<sup>11</sup>.

25 «Me dijo: querido.»

Mario BENEDETTI (Uruguay),  
*Despistes y Franquezas*, 1994.

1. Colocar = poner

2. Absorbé

3. Fregar: *laver, récurer*

4. Ollas y sartenes:  
*marmites et poêles*

5. Olvidarse de: *oublier*

6. L'écran

7. Vide

8. Extático: *extasié*

9. Conminar: *ordonner*

10. Candide

11. *Débordant de joie*

## LO ESENCIAL

- ¿Dónde y cuándo se verifica la escena?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Qué experiencia está haciendo el protagonista?

## JUGANDO CON LAS IDEAS

- 1 - ¿Cómo se explica la actitud del niño frente al televisor? ¿Qué quiere dar a entender el autor con lo de «hondas resonancias»?
- 2 - ¿Qué opinas de la madre?
- 3 - Relaciona el título *Idilio* con la última réplica del niño.
- 4 - ¿Es esta escena cómica, graciosa, conmovedora o dramática? ¿Por qué habrá escrito esto Mario Benedetti?

## EN TORNO AL IDIOMA

**A** - L'EXPRESSION DU PASSÉ : IMPARFAIT ET PRÉTÉRIT (gr. p. 212)  
Transpose le texte au passé depuis le début jusqu'à la ligne 13 (... «mirada extática.»). Choisis, pour chaque verbe, entre l'imparfait et le prétérit, compte tenu du sens.

**B** - Traduis le texte de la ligne 14 jusqu'à la fin.

**C** - Traduis les phrases «Se habrá dormido» (ligne 10) et «Vuelve a señalar la pantalla» (ligne 23).  
Exprime-les à l'aide d'une tournure équivalente. (gr. p. 221).



## LA TONTA

- **H**ija mía, ¿ por qué eres tan ... tonta<sup>1</sup> ?  
- solía decirme, y al oírle me echaba a<sup>2</sup> llorar.

No sabía a quién hacer caso<sup>3</sup> y cómo comportarme. Sí, era una tonta ; para empezar, carecía<sup>4</sup> del más mínimo sentido de la propiedad y regalaba<sup>5</sup> a los demás todas mis pertenencias<sup>6</sup>. Las muñecas<sup>7</sup>, todas las que me quedaban de mi antigua colección, se las di a las enclenques<sup>8</sup> hijas de una viuda<sup>9</sup> que vivía junto a nosotros. ¡ Y si sólo fueran las muñecas ! Daba también anillos, libros, tebeos, plumas estilográficas, cuadernos, vestidos, calcetines<sup>10</sup>, bragas<sup>11</sup>, zapatos... Cuanto<sup>12</sup> me pedían lo regalaba, y me quedaba tan tranquila.

— Pero Débora, ¿ tú crees que somos millonarios ? – gritaba a veces mi padre.

Una tarde en que él y su amiga habían ido a recorrer la costa<sup>13</sup> en coche, me fui a jugar con las hijas de la viuda y les pedí que me dejaran un poco las muñecas que les había regalado. Me quedé muy alelada<sup>14</sup> cuando me dijeron que no, que lo que se da no se quita, y que las muñecas ya no me pertenecían.

— No quiero que me las devolváis<sup>15</sup> – les dije –, sólo quiero jugar un poco.

— ¡ Ni hablar<sup>16</sup> ! – gritaron las dos al unísono.

Me alejé de ellas y anduve muy preocupada toda la tarde.

Jesús FERRERO (Español) *Débora Blenn*, 1988.

1. *Idiote, bête*
2. *Echase a : se mettre à*
3. *A quien hacer caso : (ici) qui écouter*
4. *Carecer : manquer*
5. *Regalar : offrir*
6. *Affaires*
7. *Poupées*
8. *Chétives*
9. *Veuve*
10. *Chaussettes*
11. *Culottes*
12. *Tout ce que*
13. *Recorrer la costa : faire un tour sur la côte*
14. *Toute bête*
15. *Devolver : rendre*
16. *Pas question !*

### LO ESENCIAL

- ¿ Quién habla y qué quiere confesarnos ?
- ¿ Cómo ilustra su confesión ?

### JUGANDO CON LAS IDEAS

1 - Dice Débora que «carecía del más mínimo sentido de la propiedad» (l. 5). Muéstralo analizando el párrafo entero.

2 - ¿ No se puede explicar ese comportamiento por la situación familiar ? (Fíjate en las líneas 1 y 2, 14 y 15, 16 y 17).

3 - ¿ Cómo se oponía el carácter de Débora al de las hijas de la viuda ? ¿ Qué opinas tú de ellas ?

- 4 - Explica por qué anduvo Débora «muy preocupada toda la tarde». ¿ Qué reflexiones pudo sacar de esta experiencia ?
- 5 - ¿ No deja suponer cierta evolución de Débora la evocación de estos recuerdos de su padre, de las hijas de la viuda y de sí misma ? ¿Cuál ?

### EN TORNO AL IDIOMA

- **A** - « -No quiero que me las devolváis » (l. 22).
- *Règle : Querer que est toujours suivi du subjonctif.*
- *Complète les amorces suivantes : 1. El padre no quiere*



© Succession Picasso, 1997.

Pablo Picasso, *Retrato de Maya con muñeca*, Paris, 1938.

que su hija... 2. Débora no quiere que su padre ... 3. Las niñas no quieren que Débora ... 4. La viuda quiere que sus hijas ...

*Remplace à présent quiere par quería.*

**B** - «Les pedí que me dejaran un poco las muñecas».

*Règle : En français, demander de + infinitif ;*

*En espagnol, pedir que + subjuntif (gr. p. 213).*

*Complète de trois façons différentes chacune des amorces :*

- El padre le dijo a Débora que ...

- Débora les pidió a las chicas que ...

- La viuda le pidió a Débora que ...

## DE MEMORIA

*Toujours, jamais, parfois*

*Acheter des vêtements*

*Acheter une robe*

*Des chaussettes*

*Des chaussures*

*Se mettre à pleurer*

*Manquer de ...*

*Tout ce qui (ou) tout ce que*

*Tout ce qui m'appartient*

*J'ai besoin de conseils*

Siempre, nunca, a veces

Comprar prendas

Comprar un vestido

Calcetines

Zapatos

Echarse a llorar

Carecer de ...

Cuanto

Cuanto me pertenece

Necesito consejos

**ANEXO 2.2.**

**LIBROS DE TEXTO BASADOS EN EL CURRÍCULO DE  
2002**

## Visión porteña



Soy porteño<sup>1</sup>, y he caminado, durante años, por las calles de la ciudad de Buenos Aires. Y, casi siempre, he escuchado las voces, los sonidos, la música, de una enorme, gigantesca conglomeración urbana.

La aldea que fue Buenos Aires tuvo esas voces, esos sonidos, esa música, a poco de ser fundada por hidalgos y guerreros españoles.

Lo que es reciente es el silencio, la estupefacción que se ha adueñado<sup>2</sup> de Buenos Aires, de Córdoba, de Santa Fe, de Mendoza, de las grandes y pequeñas ciudades argentinas.

Y hay preguntas que no pueden responderse: ¿qué es el trabajo para los jóvenes? ¿Para qué trabajar? ¿Qué mundo de esperanza, de pequeñas esperanzas abre el trabajo? ¿Y de qué trabajo se habla en Argentina, cuando, de hecho, el trabajo no existe?

15 Argentina, país de los ganados y las mieses<sup>3</sup>, ha obtenido una excepcional cosecha de trigo y de soja y «centenares de cosechadoras de última generación» bajan del Chaco al sur bonaerense<sup>4</sup>, y no cesa su música de hierro y motores. Pero «nadie paga y nadie cobra».

El odio y el espanto y la degradación caminan por las calles de este país. Y ni el mate<sup>5</sup> sirve para el consuelo.

La palabra amor y la palabra futuro carecen de una definición precisa, exacta, irrefutable. ¿Cómo definir la palabra angustia? ¿Cómo transmitirla para que, quien quiera saber, sepa que nos hiera el alma?

Andrés RIVERA,  
*El País*, 6/1/2002

1. natural del puerto (de la ciudad) de Buenos Aires
2. *s'est emparée*
3. *les moissons*
4. de la provincia de Buenos Aires
5. *infusion stimulante à base d'herbes amères très prisée par les Argentins*

### Contesta y comenta

1. Fijate en la persona gramatical y define el tipo de documento.
2. ¿Cómo era la ciudad antes? Y, ¿qué ha cambiado ahora?
3. ¿Qué problemas de actualidad se evocan?
4. ¿Cuál es la visión que nos da el narrador de su ciudad?

### Cultura

#### Un barrio típico: La Boca

Quartier portuaire typique de Buenos Aires, situé près du Riachuelo. Le quartier de La Boca est réputé pour les façades colorées de ses bâtiments.

### VOCABULARIO

#### ● BUSCAR

##### 1. Busca las traducciones.

- 1.6: *peu après*  
1.20: *paye*  
1.21: *la haine*  
1.24: *angoisse*  
1.25: *blesse l'âme*

##### 2. Localiza los equivalentes.

- 1.5: pueblo pequeño  
1.23: no tienen/no poseen

#### ● ENTENDER

- *caminar* *marcher*
- *las voces* *les voix, les cris*
- *el ganado* *le bétail*
- *la cosecha* *la récolte*
- *el trigo* *le blé*
- *la cosechadora* *la moissonneuse*
- *el hierro* *le fer*
- *cobrar* *être payé*
- *el espanto* *l'épouvante*
- *servir para el consuelo* *servir de consolation*

#### ● EXPRESARSE

- *un témoignage personnel*  
*un testimonio personal*
- *avant... alors que maintenant...*  
*antes... mientras que ahora...*
- *le doute* *la duda*
- *marqué par le changement*  
*impresionado por el cambio*
- *se poser des questions*  
*plantearse/hacerse preguntas*
- *l'avenir* *el porvenir*
- *le chômage*  
*el desempleo, el paro*
- *être au chômage*  
*estar en (el) paro*
- *la crise économique*  
*la crisis económica*
- *une vision pessimiste*  
*una visión pesimista*
- *le malheur* *la desgracia*
- *comme si cela ne suffisait pas*  
*por si fuera poco*
- *le désespoir* *la desesperación*

# (A) Vasija de barro<sup>1</sup> >> 44

Varios pueblos del Perú y de Ecuador enterraban a sus muertos metiéndolos en una vasija de barro.

Yo quiero que a mí me entierren,  
como a mis antepasados<sup>2</sup> (bis)  
en el vientre oscuro y fresco,  
de una vasija de barro. (bis)

5 Cuando la vida se pierda  
tras una cortina<sup>3</sup> de años (bis)  
vivirán a flor de tiempo,  
amores y desengaños<sup>4</sup>. (bis)

10 De ti nací y a ti vuelvo,  
arcilla<sup>5</sup>, vaso de barro. (bis)  
Con mi muerte yazgo en ti<sup>6</sup>,  
en tu polvo, enamorado... (bis)



Dos momias en sus fardos (ballots) funerarios.

1. Jarre en terre cuite.
2. mes ancêtres.
3. un rideau.
4. désillusions.
5. argile.
6. je gis en toi.

Letra de Gonzalo BENÍTEZ GÓMEZ, 1956.  
Música de Luis Alberto VALENCIA.

## Para empezar

El locutor · recordar [ue] Ø · el ritual · mortuorio · expresar · la voluntad.

## Puntos clave

### La tradición preincaica V. 1-4

Los pueblos indígenas · avoir coutume de, soler [ue] Ø · el muerto · enterrar [ie] · à l'abri de, al abrigo de · ressembler à, semejar Ø · el vientre materno · rejoindre, reunirse con · los antepasados · venerar.

### La visión del más allá (de l'au-delà) V. 5-8

La metáfora · elegante · sólo · se cacher, esconderse · la vida ≠ la muerte · el futuro · evocar · éternel, eterno ·

el sentimiento · permanecer vivo(a) · el alma · toujours, siempre.

### El ciclo humano V. 9-12

El verbo · opposé, opuesto · naître, nacer ≠ morir [ue/u] · la tierra madre · crear · l'être humain, el ser humano · amar · protéger, resguardar · reposar · la relación · étroit(e), estrecho(a) · el origen · el fin.

## Tu sentir

### Un himno sereno (serein)

Celebrar · la simplicité, la sencillez · les racines, las raíces · la tradición · rendre [i] homenaje · ressentir, experimentar · la esperanza.

MEMORIA



Cerámica antropomorfa, civilización moche, siglos I a V d.C.

Pista

Una cerámica (*Poterie*) antropomorfa  
 La cabeza · el cuerpo · la posición · *le geste*, el ademán  
 · comer · beber · *des graines*, semillas · el maíz · *l'argille*,  
 la arcilla · pintar · los colores rojizos · expresivo · el  
 equilibrio · el realismo · la armonía · estético · servir  
 [s] · *boisson fermentée à base de maïs*, la chicha.

A la muerte ni temerla  
 ni buscarla.



Una momia preincaica (Paracas).



Pista

Una momia preincaica  
 Enterrar [ie] · una vasija de barro · *le fœtus*, el feto ·  
 preparar · llamar la atención · *les cheveux*, el pelo · *le*  
*tissu*, el tejido · *orne*, adornar · la expresión · *qui a la*  
*bouche ouverte*, boquiabierto(a) · *s'occuper de*, atender  
 [ie] a · *le soin*, el esmero · *honorer*, honrar.

RECUERDA

DEUX EMPLOIS DU SUBJONCTIF

- *Un emploi identique au français :*  
 Quiero que me entierren.
- *Un emploi spécifique à l'espagnol : à la place du*  
*futur dans une subordonnée circonstancielle de*  
*temps.*  
 Cuando la vida se vaya... → *Quand la vie s'en ira...*

ENTRÉNATE

- Complète les phrases suivantes :
- El poeta prefiere que...
  - Los enamorados quieren que...
  - Se sentirá tranquilo cuando...
  - Cuando ... visitaré un museo con momias.

# 1 | 1 Un día en la vida de un

## DULCE HOGAR

*Gelu trabaja de dependienta en una tienda y Eusebio, su marido, es taxista. Ahora vuelve del trabajo. Habla Gelu.*

- **H**ola, ¿qué tal el día? – me dice levantando un brazo para que me acerque<sup>1</sup> a darle un beso.
  - Horrible, espantoso. ¿Qué hay de cena?
  - 5 - Filetes de pescado.
  - Congelados, claro.
  - He ido yo personalmente a pescarlos a Vigo<sup>2</sup>. Qué cosas dices, Eusebio. Pero he hecho la tarta de manzana que te gusta, la de tu madre.
  - 10 Me siento en el sillón y me quito los zapatos.
  - Tráeme una cerveza, anda, Gelu.
  - Ya empezamos, tráetela tú. Yo he estado limpiando y cocinando desde que llegué.
  - 15 - Y yo llevo casi diez horas al volante en esta ciudad de enfermos mentales, peleándome con los colegas y los clientes.
  - Pobre, qué pena me das ... ¿Qué es eso que llevas ahí?
  - 20 - Una pájara<sup>3</sup> que se me subió al taxi [...] y se dejó esto.
- Milagrosamente, Gelu se incorporó en el sofá, con los ojos brillantes.
- Igual<sup>4</sup> está lleno de dinero. Ábrelo, ábrelo.
  - 25 Era una cartera<sup>5</sup> sin asas, tamaño folio, de cuero marrón oscuro, con una cremallera que cubría tres lados.

Carmen Rico-Godoy (española), *Cortados, solos y con (mala) leche*, 1999.

1. pour que je m'approche 2. puerto de Galicia (noroeste de España) 3. mujer (fam. et péjoratif) 4. peut-être 5. serviette, porte-documents



### ABC...

- la mujer: *la femme*
- el marido: *le mari*
- estar casado(a): *être marié(e)*
- la pareja: *le couple*
- el ama de casa: *la maîtresse de maison*
- la jornada laboral: *la journée de travail*
- estar agotado(a): *être épuisé(e)*

### El idioma

→ páginas 20-21

- Présent de l'indicatif: les verbes diphtongues
- Valeurs de la préposition *de*

- 1 Sitúa la escena y di quiénes son los personajes.
- 2 ¿Te parece que están de buen humor Gelu y Eusebio? (líneas 1-10)  
Desde un principio, Eusebio se muestra desagradable: ...  
Gelu, por su parte, le suelta una respuesta muy irónica: ...
- 3 ¿Qué quiere Eusebio que le traiga Gelu? Explica la reacción de ésta. (líneas 11-17)
- 4 Identifica el objeto del que hablan Gelu y Eusebio. ¿Cómo reacciona Gelu? (líneas 18-27)
- 5 Describe la fotografía, comenta el lema y explica el objetivo de la campaña promovida por el Ministerio de Asuntos Sociales.

1 | 1

## Actívate

1

## Trabajos en pareja



## ■ De oído

- Escucha las dos grabaciones y di qué tratamiento se utiliza en cada una.

De tú	De usted
Oye, por favor ...	Oiga, por favor ...
¿Podrías ...?	¿Podría usted ...?

- Escucha otra vez, tomando apuntes, y trata de representar la escena con un(a) compañero(a).

## ■ Juego de rol

Estás en la calle y paras a una persona para preguntarle algo (una dirección, si conoce a una persona, la hora, etc.). Imagina un breve diálogo reutilizando las fórmulas apuntadas.



## ■ De oído

- Escucha la grabación y repite estas expresiones con el tono del personaje.

- Escucha otra vez, tomando apuntes, y trata de representar la escena con un(a) compañero(a).

Un buen día	Un mal día
¡Fenomenal!	¡Fatal!
¡Fabuloso!	¡Espantoso!
¡Enhorabuena!	¡Qué pena me das!

## ■ Juego de rol

Fabricad por parejas un breve diálogo a partir de la réplica del globo. Podéis elegir contar un buen o un mal día.

(Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 18)

## Santiago

5 Mi familia es de Santiago, hay lugares peores bajo el sol. Allí me crié, pero ahora apenas lo reconozco y me pierdo en las calles. La capital fue fundada con el trazado clásico de las ciudades españolas de antaño: una plaza de armas al centro, de donde salían calles paralelas y perpendiculares. De eso queda apenas el recuerdo. Santiago se ha desparramado<sup>1</sup> como un pulpo demente, extendiendo sus tentáculos en todas direcciones; hoy alberga cinco millones y medio de personas que sobreviven como pueden. Sería una ciudad bonita si no tuviera encima un sombrero pardo<sup>2</sup> de polución, que en invierno mata infantes en las cunas, ancianos en los asilos y pájaros en el aire. Los santiaguinos se han acostumbrado a seguir el índice del smog tal como llevan la cuenta de la bolsa de valores y el resultado del fútbol. En los días en que el índice se encumbra demasiado, la circulación de vehículos se restringe, los niños no hacen deportes en la escuela y el resto de los ciudadanos procura respirar lo menos posible. No todos los días son así, a veces amanece despejado y se puede apreciar el espectáculo magnífico de las montañas nevadas.



Isabel ALLENDE

De nacionalidad chilena, nació en Lima (Perú) en 1942. Trabaja como periodista y escritora. Con *La casa de los espíritus* (1982) empieza una brillante trayectoria literaria. Entre sus obras cabe destacar *Eva Luna*, *El Plan infinito*, *De amor y de sombra*, *Hija de la fortuna*...

Hay ciudades, como Caracas o el D. F. en México, donde pobres y ricos se mezclan, pero en Santiago los límites son claros. La distancia entre las mansiones<sup>3</sup> de los ricos en los faldeos cordilleranos, con guardias en la puerta y cuatro garajes, y las casuchas<sup>4</sup> de las poblaciones proletarias, donde viven quince personas hacinadas<sup>5</sup> en dos habitaciones sin baño, es astronómica. En el centro y en las poblaciones de obreros todo parece gris, los pocos árboles que existen están exhaustos, los muros deslavados, la gente cansada; hasta

30 los perros son de color indefinido. En los sectores de la clase media hay árboles frondosos<sup>6</sup> y las casas son modestas, pero bien cuidadas. En los barrios de los ricos sólo se aprecia la vegetación: las mansiones se ocultan tras infranqueables paredes, nadie anda por las calles y los perros son mastines<sup>7</sup> que sólo sueltan de noche para cuidar las propiedades.

según Isabel ALLENDE, *Mi país inventado*, 2003.

1. *s'est éparpillée* 2. *brun, sombre* 3. *villas* 4. *baraques* 5. *entassés* 6. *touffus*  
7. *mâtin : gros chien de garde*

### Contesta y comenta

1. Elige una palabra que evoque la ciudad de Santiago en la actualidad.
2. ¿Con qué compara la autora a la ciudad de Santiago? ¿Te gusta la comparación?
3. Apunta en el texto al menos tres expresiones que hablan de la contaminación.
4. ¿Qué les preocupa a los santiaguinos en invierno?
5. ¿Cómo se organiza la vida de las diferentes clases sociales en Santiago? ¿Es como en otras capitales?

42 cuarenta y dos

### VOCABULARIO

#### BUSCAR

##### 1. Busca las traducciones.

- l.2: *je me perds dans les rues*
- l.10: *les bébés dans les berceaux*
- l.11: *les habitants de Santiago*
- l.14: *la circulation est réduite*

##### 2. Localiza los equivalentes.

- l.4: **de otros tiempos**
- l.6: **animal marino de muchos tentáculos**
- l.13: **el índice sube demasiado**
- l.16: **el día sale claro**
- l.22: **las laderas de las montañas**

#### ENTENDER

- **criarse (me crié)** *grandir*
- **queda el recuerdo** *il reste le souvenir*
- **albergar** *abriter*
- **matar** *tuer*
- **los ancianos** *les personnes âgées*
- **acostumbrarse** *s'habituer*
- **el índice de smog** *le taux de pollution*
- **procurar respirar** *essayer de respirer*
- **mezclarse** *se mélanger*
- **poblaciones proletarias/de obreros** *quartiers ouvriers*
- **los perros** *les chiens*
- **ocultarse (se ocultan)** *se cacher*
- **soltar (sueltan)** *lâcher*

#### EXPRESARSE

- **une ville qui s'est étendue** *una ciudad que se ha extendido*
- **comparer à** *comparar con*
- **ils s'inquiètent avant tout de** *les preocupa más que nada*
- **garder, protéger** *vigilar*
- **des maisons gardées** *casas con protección*
- **sans confort** *sin comodidades*
- **sale** *sucio*

(Cohen-Clougher y otros, 2004: 42)

## LA CALLE ES MI OFICINA

En el Parque del Retiro, Madrid.

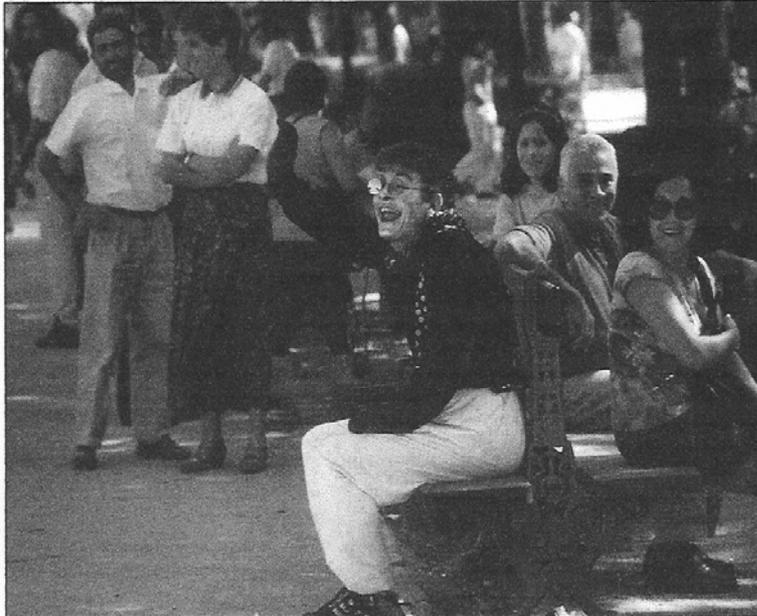
Las Ramblas son muchas cosas: un paseo, un lugar de encuentro, una postal<sup>1</sup> costumbrista, un centro turístico. También puede ser una original oficina de trabajo. Una de las mayores para los artistas que se ganan la vida en este paseo que se desliza de la Plaza de Cataluña al mar. [...]

Los hay de todas partes: hispanoamericanos, centroeuropeos, asiáticos. Un ejemplo del mestizaje que pinta las calles de Barcelona lo tenemos en Tom, que cada mañana arrastra<sup>2</sup>

su enorme piano desde la furgoneta hasta su hueco<sup>3</sup> en las Ramblas, de las que está enamorado. «Es la calle que nunca duerme, ¡única en Europa!», exclama este holandés de 30 años que, tras varios años animando bodas<sup>4</sup> y comuniones en su tierra natal, decidió lanzarse a la carretera con su música.

La libertad también guía a Istvan, un mago húngaro de 28 años que desde muy joven fue por Europa con su espectáculo a cuestras. Un «accidente de amor» le instaló en Barcelona. Aprendió la magia con el mejor mago de Hungría, Papp Peter: hoy, con un espectáculo que mezcla<sup>5</sup> comedia, magia, música y baile, todas las calles son su escenario<sup>6</sup>.

*La Mirada*, Reportaje «Entrada libre», 28-29 de julio 2001.



1. une carte postale
2. traîne
3. son coin
4. des mariages
5. mélange
6. scène (espace scénique)

- 1 Di qué son las Ramblas y explica por qué son «una original oficina de trabajo».
- 2 Presenta a los artistas callejeros del reportaje: di su nacionalidad, su edad, y a qué se dedican.  
Su edad ronda los ...: el mayor ... y el menor ...  
Tom se dedica a ... Istvan, por su parte ...
- 3 Explica la relación de cada uno con Barcelona.  
A todos les encanta Barcelona: por ejemplo ...  
Recalaron ahí por varios motivos personales: ...

## ABC...

el artista callejero: *l'artiste des rues*  
el pintor: *le peintre*  
el pianista: *le pianiste*  
el mago: *le magicien*

## ABC cultural

→ páginas 212, 213

- Ramblas de Barcelona
- Parque del Retiro

1 | 2

## Así era mi escuela

### EL MAESTRO NO PEGA

No, el maestro don Gregorio no pegaba.

Al contrario, casi siempre sonreía con su cara de sapo<sup>1</sup>. Cuando se peleaban durante el recreo, él los llamaba, «parecéis carneros<sup>2</sup>», y hacía que se estrecharan la mano. Después los sentaba en el mismo pupitre. Así fue como conocí a mi mejor amigo, Dombodán, grande, bondadoso y torpe<sup>3</sup>. Había otro chaval, Eladio, que tenía un lunar en la mejilla<sup>4</sup>, al que le hubiera zurrado<sup>5</sup> con gusto, pero nunca lo hice por miedo a que el maestro me mandase darle la mano y que me cambiase del lado de Dombodán.

La forma que don Gregorio tenía de mostrarse muy enfadado era el silencio. «Si vosotros no os calláis, tendré que callarme yo.» Y se dirigía hacia el ventanal, con la mirada ausente, perdida en el Sinaí. Era un silencio prolongado, descorazonador, como si nos hubiese dejado abandonados en un extraño país. Pronto me di cuenta de que el silencio del maestro era el peor castigo imaginable. Porque todo lo que él tocaba era un cuento fascinante.

El cuento podía comenzar con una hoja de papel, después de pasar por el Amazonas y la sistole y la diástole del corazón. Todo conectaba, todo tenía sentido. La hierba, la lana, la oveja<sup>6</sup>, mi frío. Cuando el maestro se dirigía hacia el mapamundi, nos quedábamos atentos como si se iluminase la pantalla del cine Rex. [...] «Las patatas vinieron de América», le dije a mi madre a la hora de comer, cuando me puso el plato delante. «¡Qué iban a venir de América! Siempre han habido patatas», sentenció ella.

«No, antes se comían castañas<sup>7</sup>. Y también vino de América el maíz.» Era la primera vez que tenía la clara sensación de que gracias al maestro yo sabía cosas importantes de nuestro mundo que ellos, mis padres, desconocían.

Manuel Rivas (español), *¿Qué me quieres, amor?*, 1995.

1. son visage de crapaud
2. béliers
3. maladroit
4. un grain de beauté sur la joue
5. frappé (fam.)
6. la brebis
7. châtaignes

- 1 En tu opinión, ¿en qué época transcurre el texto?
- 2 Di quién era don Gregorio y explica sus métodos pedagógicos. (líneas 1-8)
- 3 ¿Cuál era «el peor castigo» para los escolares? (líneas 9-13)
- 4 Muestra cómo resultaba fascinante para los alumnos la clase de don Gregorio. (líneas 14-19)
- 5 Fuera de la escuela, ¿se sentían orgullosos los alumnos con lo que aprendían?

#### ABC...

el maestro: *le maître, l'instituteur*  
 la escuela: *l'école*  
 los escolares: *les écoliers*  
 el recreo: *la récréation*  
 pegar: *frapper*  
 castigar: *punir*  
 enfadarse: *se fâcher*

#### ARCHIVALO

Así fue como ... (*c'est comme cela que...*)  
 Así fue como conocí a mi mejor amigo.

#### El idioma

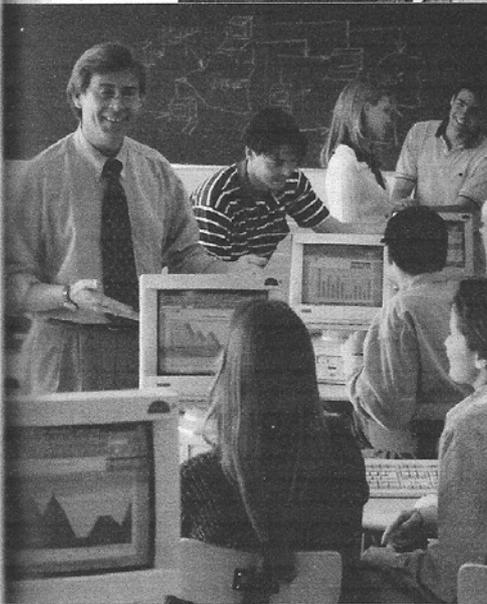
páginas 32-33

- L'imparfait de l'indicatif
- Prépositions de lieu et prépositions de temps

## Unidad 1 Secuencia 2



Clase de ciencias naturales en 1908.



Aula informatizada en España.

- 1 Presenta las dos fotografías (época, lugar, ambiente).
- 2 Señala cómo cada una ilustra una visión diferente de la escuela.
- 3 ¿Qué métodos pedagógicos evoca el poema?
- 4 Desarrolla un elemento positivo y negativo de cada sistema de enseñanza.

## Recuerdo infantil

Con timbre sonoro y hueco,  
trueno el maestro, un anciano  
mal vestido, enjuto y seco,  
que lleva un libro en la mano.

Y todo un coro infantil  
va cantando la lección:  
«mil veces ciento, cien mil;  
mil veces mil, un millón».

Una tarde parda y fría  
de invierno. Los colegiales  
estudian. Monotonía  
de la lluvia en los cristales.

Antonio Machado (español),  
*Poesías completas*, 1917.



## Ayuda

el pupitre: *le bureau d'écolier*  
el ordenador: *l'ordinateur*

de pie: *debout*  
sentados: *assis*

en medio de: *au milieu de*  
delante de: *devant*

la forma de vestir: *la façon de s'habiller*  
el gesto: *l'expression du visage*

(Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 22-23)



## Formación Profesional

■ Tienes que redactar unos textos para esta campaña del ministerio de Educación.

a. Toma como modelo el cartel de la página 25:

Con mi abuela descubrí la lectura; aprendí a escuchar, comprender, respetar y pensar; a jugar y a reír. Y con los años, descubrí una cosa más: mi trabajo.

b. Redacta otros tres textos inspirándote en las fotografías del folleto. Tienes que usar los tiempos del pasado como en el modelo.

### Ayuda

**Para hablar del pasado:** *ya desde niño(a), ... / en mi niñez ... / desde mi más tierna infancia, ... / de pequeño(a), ... + imperfecto o pretérito*

**Para evocar el transcurso del tiempo:** *hoy día, ... / ya de mayor, ... / pasado el tiempo, ... / con el tiempo ...*

**Profesiones:** *piloto de la marina mercante / técnico en material de laboratorio / técnico superior en imagen y sonido*

(Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 31)

## Los días festivos en España

El calendario laboral del año cuenta con nueve fiestas comunes e insustituibles en toda España: Año Nuevo (1 de enero), Epifanía (6 de enero), Viernes Santo (marzo o abril), Fiesta del Trabajo (1 de mayo), día de la Hispanidad (12 de octubre), Todos los Santos (1 de noviembre), día de la Constitución (6 de diciembre), Inmaculada Concepción (8 de diciembre) y Natividad (25 de diciembre). Se fijan además otras tres fiestas, autonómicas y locales.

*El País*, 31 de octubre de 2003.



7 de julio: día de San Fermín, patrón de Pamplona.



24 de septiembre: día de la Mercè, patrona de Barcelona.

## Santos y fiestas patronales

En España, el «día» o «santo» de la persona tiene prácticamente la misma importancia que su cumpleaños. De la misma manera, cada ciudad celebra localmente su patrón con un día festivo.



15 de mayo: Madrid celebra el día de San Isidro, protector de la ciudad.

- 1 Di cuántos días festivos oficiales hay en España: ¿cuántos son nacionales?
- 2 Compara el calendario festivo oficial español con el de Francia: señala qué fiestas coinciden y cuáles difieren.
- 3 Explica en qué consiste la «fiesta local»: di qué se celebra dando ejemplos concretos.

ABC cultural



página 202

• Comunidades Autónomas



El escudo de Buenos Aires, la ciudad de los porteños

Llegaban los inmigrantes desde el mundo entero



### Un crisol de nacionalidades

En el cóctel que es el argentino actual predomina sin duda el ingrediente italiano, al que siguen el indio americano y el español. Para que el sabor del cóctel sea el justo hay que agregar un chorro (*une rasade*) generoso de judíos, de eslavos y de alemanes; un chorrito de irlandeses, ingleses y galeses; varias gotas de afroamericanos, griegos, armenios, portugueses, sirio-libaneses, franceses, japoneses, suizos, escandinavos, vietnamitas, coreanos y húngaros.

<http://www.team2it.net/ficha/ficharg-ic.htm>

El obelisco, el emblema más representativo de Buenos Aires



### Por las calles

Buenos Aires. Los hombreritos de Seguí vienen marchando, invaden la ciudad, mueven los edificios y flotan sobre ellos.

<http://www.leedor.com/lugares/hombreritos.shtml>

Antonio SEGÚI, *Tener prisa*, 1997

# COSMOPOLITA

En los barrios más bajos de la ciudad se difundió el lunfargo, un idioma que fue, sin ninguna duda, el precursor de la integración, mejor dicho, de la creación de esta "cultura de culturas".

[http://bophoz.spbo.unibo.it/pais/bonaldi/inmigracion\\_italiana/vida.html](http://bophoz.spbo.unibo.it/pais/bonaldi/inmigracion_italiana/vida.html)



Dos mundos en una misma ciudad: el multicolor barrio de la Boca y el centro de negocios (affaires)

El adorado Carlos GARDEL, cantante famoso de tangos (1887-1935)

*'Mi Buenos Aires querido, cuando yo te vuelva a ver, no habrá más penas ni olvido.'*



## El tango, el baile porteño

Este baile se originó en el puerto de Buenos Aires y creció con el de la sociedad argentina, formada por inmigrantes europeos, que aportaron muchos de sus elementos. El sonido del bandoneón se incorporó como algo imprescindible (*indispensable*) a pianos, guitarras criollas, contrabajos y violines. En los barrios surgió el "tango arrabalero", aquel que bailaban en el arrabal (*les faubourgs*), hombres y mujeres con los cuerpos fuertemente abrazados, y que escandalizó a la sociedad de la época.

<http://www.argentinaxplora.com/actividad/tango/origen.htm>



todo el TANGO de Buenos Aires

[www.buenosairestango.com](http://www.buenosairestango.com)



## Un café mítico

El Café Homero es un lugar donde los rioplatenses (*les habitants de cette région d'Argentine*) van a escuchar tangos, y a sentir, ver y oír cosas tan porteñas.

<http://www.cancionero.net/direcciones/activado.asp>

Los cafés de Buenos Aires siempre formaron parte de la estructura social de la ciudad, estuvieron (*qu'ils se trouvent*) en pleno centro o en la esquina de cualquier barrio. Los tiempos y las costumbres han cambiado casi tanto como ellos, que se metamorfosearon hasta convertirse en algo distinto a lo que eran, o desaparecieron. Aún resisten algunos de la vieja guardia.

<http://www.leedor.com/index.shtml>



En los cafés porteños reina un ambiente mágico

Después de leer esta página completa estas frases:

- Carlos Gardel fue el mayor cantante de...
- El emblema más representativo de la ciudad es...
- Los habitantes de Buenos Aires son los ...
- El idioma de los barrios de Buenos Aires es el...
- En el escudo de Buenos Aires se nota...

(Banner y otros, 2003)

## SE HABLA ESPAÑOL

### L'identité

- Le nom de famille des Espagnols (*apellido*) est double : il comprend le nom du père et celui de la mère.
- Dans la vie quotidienne, le prénom (*nombre*, ou *nombre de pila*) peut subir des transformations. Il existe en effet de nombreux diminutifs, en *-ito(a)*, *-ico(a)*, *-illo(a)*, etc., et aussi des variantes affectives. Francisco, par exemple, devient souvent Paco, Pancho ou Curro. Dolores devient Lola et les José sont souvent appelés Pepe.

#### Exercice

1. Associez chaque terme servant à nommer le personnage à sa définition.  
Manuel - Manolito - García Moreno - Gafotas - Manuel García Moreno  
el mote - el apellido - el nombre de pila - el nombre completo - el diminutivo
2. Donnez les diminutifs en *-ito(a)* des prénoms suivants (attention à l'orthographe).  
a. Juan, Diego, Felipe, Paco.      b. Isabel, Lola, Julia, Rosa.



(Ausejo Aldazábal y otros, 2005: 21)

## Secuencia 1

OBJECTIFS DE  
COMMUNICATION

**Se présenter**  
**Parler de ses horaires, de ses loisirs**  
**S'adresser à quelqu'un dans la rue**

THÈMES CULTURELS

**Les horaires en Espagne**  
**Les fêtes patronales : Fallas, San Fermín,**  
**San Isidro, La Mercé**  
**Usages et partage de l'espace public :**  
**le « botellón »**

OBJECTIFS  
GRAMMATICaux

**Présent de l'indicatif : verbes réguliers**  
**et diphtongues, verbes en -go**  
**Présent du subjonctif : quelques emplois**

## Secuencia 2

OBJECTIFS DE  
COMMUNICATION

**Parler de projets professionnels**  
**Solliciter un travail**  
**Évoquer un souvenir**

THÈMES CULTURELS

**Les Ramblas et le Retiro, lieux de loisirs**  
**et lieux d'échange**  
**Présentation de l'Espagne musulmane**  
**Les traces du passé dans le lexique**

OBJECTIFS  
GRAMMATICaux

**L'imparfait de l'indicatif**  
**Les passés simples, réguliers et irréguliers**  
**Prépositions de lieu, prépositions de temps**

## Secuencia 3

OBJECTIFS DE  
COMMUNICATION

**Parler au téléphone**  
**Le langage d'Internet**  
**Rapporter les propos de quelqu'un**

THÈMES CULTURELS

**Internet en Espagne**  
**Espagne et Amérique : les « indianos »**  
**Échanges culturels dans l'Espagne musulmane :**  
**les chiffres**

OBJECTIFS  
GRAMMATICaux

**Le passé composé**  
**L'ordre et la défense**  
**Quelques emplois de *ser* et *estar***

**ANEXO 3. 1.**

**ENTREVISTA A JACQUELINE**

1	ENTREVISTADORA: jacqueline a	En las líneas 1-32, Jacqueline hace
2	ve:r mhm   ¿qué condicionantes	explícitos los condicionantes que tuvo a
3	tenía usted cuando empezó a	la hora de elaborar el currículo. El sujeto
4	elaborar el currículo?	enunciador aparece en el discurso
5	JACQUELINE: teníamos que	mediante diversas inclusiones en el
6	adaptar   o amoldar   el contenido	grupo que desarrolló el nuevo currículo.
7	específico del español por ejemplo	Así, utiliza en todo momento la forma
8	a:: lo que nos decían de: la temática	del plural <i>nosotros</i> . Jacqueline expone
9	general	dos planos contrapuestos, y poco
10	ENTREVISTADORA: ¿alguien le:s	clarificativos, de la elaboración del
11	les dice: mhm   qué contenidos	currículo. En primer lugar, el sujeto
12	lingüísticos o culturales tienen que	enunciador alude a la poca autonomía
13	utilizar?	que tuvo el grupo, y que se manifiesta a
14	JACQUELINE: no decidimos	través de la forma modal de obligación
15	nosotros    de seconde las relaciones	“teníamos que” (l. 5), así como en las
16	humana:s   mhm el mundo de:: las	líneas 15-17 y 26-28, donde Jacqueline
17	ciudade::s etcétera eso:: lo lo dijeron	manifiesta que “las relaciones humanas,
18	pero lo de la lingüística no   eso lo	el mundo de las ciudades, etcétera, eso lo
19	pusimos nosotros	dijeron” y “decían esto vale, esto hay
20	ENTREVISTADORA: ¿entonces	que decirlo de otra forma, porque no está
21	sólo deciden el contenido	bien”, respectivamente. En segundo
22	lingüístico?	lugar, el sujeto enunciador pone de
23	JACQUELINE: no decidimos el	relieve la capacidad de decisión del
24	contenido cultura:l lingüístico:: la	grupo, al afirmar que “decidimos el
25	manera de presentarlo: sí eso sí   nos	contenido cultural, lingüístico, la manera
26	daban sólo el eje cultural   decían	de presentarlo” (l. 23-25). El discurso de
27	esto:: vale   esto:: hay que decirlo de	la entrevistada resulta, en definitiva,
28	otra forma porque no está bien	opaco a la hora de ser interpretado.
29	ENTREVISTADORA: ¿y quién se	
30	lo decía?	
31	JACQUELINE: los del conseil	
32	national des programmes	
33	ENTREVISTADORA: y:: mhm	
34	en su opinión ¿cuáles son las	
35	mayores diferencias entre el nuevo	
36	currículo y el anterior?	
37	JACQUELINE: la diferencia:	En las líneas 37-54, Jacqueline evita
38	ahora::   en cuanto al contenido	implicarse en el discurso de forma
39	cultura:l no es tanta diferencia	directa. La entrevistada propone una
40	alguna sí hay porque:: al algunos	oposición entre el viejo y el nuevo
41	temas que estaban en programa: de	currículo, a partir de la utilización de los
42	terminale   están en el de primero y	parámetros temporales <i>antes/ ahora</i> .
43	viceversa   es má:s e:l el eje	Jacqueline califica de “novedad” el
44	comunicación   que no había antes	hecho de que el currículo actual se
45	es la novedad    y:: tambié:n lo:: de	interese por fomentar que los alumnos
46	hacer de las lengua::s   el mismo	interactúen con otros compañeros.
47	programa:: en todas las lengua:s   es	Asimismo, actualmente existen
48	la primera vez que se hace todo    los	directrices curriculares generales para el
49	que estudian inglés lo:s que estudian	conjunto de las lenguas extranjeras. Otra
50	alemán   ruso   tienen la misma	de las “grandes novedades” es que el

<p>51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p>	<p>temática    y:: adaptarlo: también   no sé si lo conoce:   a lo que acaba de salir:r   de los programas europeos    eso también es la gran novedad</p> <p>ENTREVISTADORA: y:: mhm   en el currículo   ¿a qué tipo de comunicación oral quieren dar prioridad?</p> <p>JACQUELINE: bueno: primero   a partir de un tema   no a partir de nada   pero:: no sólo la comunicación profesor alumno alumno profesor   sino también:n los alumnos entre sí    también:n esto:: antes se desarrollaba mucho menos   el intercambio ¿sabe?   porque:: antes era solamente: profesor alumno alumno profesor   había menos interacción   y:: mhm   por eso:: los alumnos no saben:n   utilizar la primera persona   porque están acostumbrados a decir:r   el autor:r   xxx   el texto:   y ahora: se intenta:   que: tome:n parte   que se impliquen más</p> <p>ENTREVISTADORA: luego:: mhm   ¿sobre qué temas le parece apropiado que hablen los alumnos?</p> <p>JACQUELINE: puede ser cualquiera   claro: lo que es:s   la vida cotidiana:   xxx   sobre cualquier tema es:h   pueden implicarse    pueden dar su opinión    sobre un tema que han trabajado en clase:    que han estudiado no sé::   por ejemplo:   mhm   los conflictos:s en una familia durante la guerra civil no sé: es:h   pueden crear otro diálogo   inventando otros personajes   con el material que disponen con los documentos que: han estudiado antes en clase</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿podría enumerar algunas situaciones sociales en donde haya interacción entre participantes y que puedan trabajarse en clase?</p> <p>JACQUELINE: si tienes grupos numerosos es difícil    y entonces: cuando son grupos pequeño:s por</p>	<p>currículo de <i>seconde</i> se amolde a las directrices de enseñanza de lenguas que propone el <i>Marco común europeo</i>.</p> <p>En las líneas 59-75, el sujeto enunciador evita implicarse en el discurso de forma directa. Jacqueline propone una oposición entre las actividades orales que se hacían antes en clase y las que se hacen ahora. El sujeto enunciador considera que antes había “menos interacción” (l. 69), porque los alumnos casi no hablaban entre ellos, y ahora sí lo hacen. De hecho, antes sólo hablaban alumno y profesor, lo que, para la entrevistada, es la causa por la que los alumnos no saben utilizar la primera persona del singular. De las palabras de Jacqueline se infiere que antes el profesor hacía a sus alumnos únicamente preguntas respecto al texto, y estos tenían que responder utilizando fórmulas tales como “el autor quiere decir que...”, “en el texto se dice que...”. Sin embargo, ahora lo que se intenta es que los alumnos hablen entre ellos, que utilicen la primera persona y, se infiere, que hablen sobre sus intereses personales, que se “impliquen más” (l. 74-75) en el discurso. Ahora bien, para Jacqueline, los alumnos deben conversar siempre acerca de un “tema” (l. 60) que han trabajado en clase.</p> <p>Jacqueline alude a la posibilidad de que los alumnos hablen sobre temas de “la vida cotidiana” (l. 80-81), por lo que inferimos que los textos que se trabajan actualmente en las aulas de ELE abarcan temas relacionados con las convenciones de la vida cotidiana.</p> <p>En las líneas 98-106, el sujeto enunciador aparece en el discurso sólo una vez, mediante el uso de la segunda</p>
---	---	---

101	ejemplo::   pueden primero:	persona (“tienes”, en la línea 98) con
102	memoriza:r aprende:r algunos	valor de “yo”. Si bien Jacqueline
103	diálogos    y:: después crea:r sus	señalaba anteriormente que la
104	propios diálogos   a partir de lo que	interacción entre alumnos representa una
105	han aprendido    un poco:: de manera	de las “grandes novedades” del nuevo
106	teatra:l   un juego teatral	currículo, manifiesta en estas líneas que
107	ENTREVISTADORA: y:: mhm   ¿le	es “difícil” organizar actividades de
108	parece en general preferible empezar	interacción con grupos numerosos de
109	las sesiones de conversación	alumnos. Si es un grupo pequeño, los
110	mediante una situación oral o un	alumnos pueden memorizar algunos de
111	texto que sirva de base para	los diálogos que aparecen en los textos
112	preguntas y comentarios?	que han leído o escuchado. Inferimos
113	JACQUELINE: pue:s en general	que la memorización de diálogos
114	hay un texto:   de momento:: no se	permitirá a los estudiantes retener léxico
115	ha inventado nada nuevo    para mí	y estructuras gramaticales que podrán
116	es imprescindible   que estudie:n	utilizar cuando creen sus propios
117	también un poco la literatura::   los	diálogos (“y después crear sus propios
118	textos bien escritos   pero no es	diálogos a partir de lo que han
119	solamente eso    tienen que hacer	aprendido”, en las líneas 103-105). En lo
120	otras actividades    ésa es una de las	que respecta a los diálogos, Jacqueline
121	actividades	alude a la posibilidad de que se
122	ENTREVISTADORA: ¿y a qué	representen “de manera teatral” (l. 105-
123	actividades se refiere?	106). Si nos remitimos al sentido de
124	JACQUELINE: algo diferente    no	“teatral”, inferimos que lo que deben
125	van a crear tampoco: a partir de	hacer los alumnos es escribir primero los
126	nada   porque si no les va a faltar	diálogos, luego memorizarlos y, por
127	muchísimas cosas    unas base:s o un	último, representarlos en clase.
128	material para poder crear   reutilizar	En las líneas 107-129, se le pregunta a
129	lo que han visto antes	Jacqueline si cree preferible iniciar las
130	ENTREVISTADORA: ¿por qué la	sesiones de conversación mediante una
131	enseñanza del español es diferente a	situación oral o un texto que sirva de
132	la del inglés?	base para preguntas y comentarios. La
133	JACQUELINE: era   porque a partir	entrevistada señala que actualmente se
134	de esta reforma:   debe de ser más o	hace a través de textos, alegando que de
135	menos idéntica e:h   después hay una	momento no se ha inventado nada
136	diferencia: entre el programa y los	nuevo. En cualquier caso, Jacqueline
137	libros   los libros siempre van a sali:r	considera que el texto es
138	co::n con uno:s años de diferencia	“imprescindible”. Por primera vez, la
139	de los programas   lo que se pretende	entrevistada se implica directamente en
140	hacer ahora   es un poco una fusión	el discurso mediante la forma “para mí”.
141	de lengua cotidiana   y:: cultura   en	El trabajo con textos es, para Jacqueline,
142	inglés no ponían casi nada de	una de las actividades que pueden
143	cultura:   y están cambiando   lo	realizarse en el aula, aunque también hay
144	están poniendo ahora:   los de inglés	otras (l. 118-121: “pero no es solamente
145	tomaron algunas cosas de los de	eso, tienen que hacer otras actividades”).
146	español   y al revés    los de español	Inferimos que Jacqueline se refiere, por
147	también   adaptan cosa:s de lo del	ejemplo, a aquellos diálogos que se
148	inglés    se pretende hace:r   un poco	representaban “de manera teatral”. La
149	de todo   porque hasta ahora: lo de	entrevistada califica los <i>textos</i> de
150	español:l   era exclusivamente cultura	“soporte de tipo literario” (l. 115-120:

151	y: ahora por ejemplo:: tiene:n   no	“para mí es imprescindible, que estudien
152	sé un anuncio:: para un empleo	también un poco la literatura, los textos
153	contestar al anuncio   para reservar	bien escritos, pero no es solamente eso,
154	las vacacione:s   contestar al anuncio	tienen que hacer otras actividades”).
155	algo más práctico	En las líneas 133-155, Jacqueline no se
156	ENTREVISTADORA: vale y::	implica en el discurso de forma directa.
157	mhm   su juicio mhm   ¿alguna	El sujeto enunciador establece
158	habilidad o destreza lingüística tiene	comparaciones entre el “antes” y el
159	mayor importancia que otra?	“ahora” de la enseñanza de las lenguas
160	JACQUELINE: realmente se	española e inglesa en los institutos.
161	trabajan las cuatro    es que son	Antes, la metodología de enseñanza del
162	expresió:n ora:l    expresión escrita:	inglés se interesaba solamente por la
163	comprensión ora:l   comprensión	lengua cotidiana y “no ponían casi nada
164	escrita:   se trabajan las cuatro	de cultura” (l. 142-143). Contrariamente,
165	ENTREVISTADORA: y:: mhm	la enseñanza del español era
166	¿qué importancia otorga el currículo	“exclusivamente cultura” (l. 150).
167	al conocimiento de estrategias de	Actualmente, sin embargo, en palabras
168	aprendizaje y comunicación?	de Jacqueline, asistimos a una “fusión”
169	JACQUELINE: ninguna porque:: es	(l. 140) de lengua cotidiana y cultura
170	que: si es un grupo de treinta y	tanto en las aulas de ELE como en las de
171	cinco:   es muy difícil conocer la	inglés. En las clases de ELE, este interés
172	estrategia de cada uno   pero esto es	por la “lengua cotidiana” se traduciría en
173	despué:s   es un poco más que el	la inclusión de actividades más próximas
174	programa:   eso es la pedagogía	a las necesidades de los alumnos, tales
175	luego en clase	como “un anuncio para un empleo,
176	ENTREVISTADORA: ¿podría	contestar al anuncio” (l. 152-153). Para
177	indicarme características de la	la entrevistada, este nuevo enfoque
178	evaluación de los alumnos que sean	responde a una visión más “práctica” (l.
179	diferentes en este nuevo currículo?	155) de la enseñanza de la lengua.
180	JACQUELINE: de la evaluación sí	En las líneas 160-164, Jacqueline utiliza
181	hay varias páginas e:h    al	en dos ocasiones la forma impersonal
182	principio:: y también algo específico	“se”. La entrevistada considera que en el
183	al español    hay varios tipos de	aula de ELE se trabajan las cuatro
184	evaluación   hay la sumativa:: la	destrezas básicas.
185	formativa:   esto lo ponen los dos   y	En las líneas 169-175, la entrevistada no
186	también la:: la evaluación de:l del	se implica de forma directa en el
187	oral   evaluar la cantida::d la	discurso. Cuando se le pregunta por la
188	calida::d	importancia que el currículo otorga al
189	ENTREVISTADORA: ¿le parece	conocimiento de estrategias de
190	que las pruebas del bac evalúan	aprendizaje y comunicación, Jacqueline
191	adecuadamente el conocimiento oral	confiesa que “ninguna” (l. 169) porque,
192	comunicativo de la lengua?	a su juicio, “si es un grupo de treinta y
193	JACQUELINE: no no no   no no no	cinco, es muy difícil conocer la
194	y justamente lo:: mhm	estrategia de cada uno” (l. 170-172).
195	normalmente: a partir del año que	Inferimos que la entrevistada confunde las
196	viene o el siguiente:   van a cambiar	estrategias con los estilos de aprendizaje
197	e:h   la:: las pruebas que tienen   es	de cada grupo de alumnos, lo que le
198	que es totalmente incoherente   lo	lleva a afirmar que ese tipo de aspectos
199	que la gente dice   lo que dicen los	no compete al currículo, sino que es el
200	profesores cuando ven los	profesor, en clase, quien debe buscar el

201	programas   y lo que hay después en	modo de atender a los diferentes estilos
202	los exámenes   es que pasa lo mismo	de aprendizaje de los alumnos (l. 172-
203	que con lo:s libros de texto:	175: “esto es después, es un poco más
204	siempre hay un desfase con los	que el programa, eso es la pedagogía
205	exámenes    y dicen que para el año	luego en clase”).
206	que viene:   depende bueno de lo que	En lo que respecta a la evaluación,
207	estudian   pero algunos ya van a	Jacqueline señala, en las líneas 180-188,
208	tener un test   de comprensión ora:l	sin implicarse de manera directa en el
209	pero solamente comprensión    que	discurso, que el currículo dedica varias
210	hasta ahora:: en los exámenes no::	páginas a este componente. Sin embargo,
211	no viene   ahora es todo escrito	lo que dice Jacqueline es contradictorio
212	después dicen que van a intentar	con lo que dispone el currículo, el cual
213	poner   pero después e:h   ponerlo en	dedica apenas nueve líneas a la
214	la práctica que es más difícil	evaluación y, en ningún caso, habla de la
215	quizás poner una parte oral y una	evaluación formativa, o la sumativa, tal
216	parte escrita para todos   ahora que::	como afirma la entrevistada.
217	no sé porque:: mhm   realmente es	En las líneas 193-225, la entrevistada no
218	mucho más fácil para el ministerio	se implica de forma directa en el
219	organizar una prueba escrita:   cuesta	discurso. Jacqueline afirma que el modo
220	muchísimo menos    y hay menos	en que se evalúan actualmente los
221	protestas de los alumno:s   porque	conocimientos de español de los
222	allí tienen un examen escrito:   y el	alumnos es “totalmente incoherente” (l.
223	ora:l pue::s de un profesor a otro	198). De hecho, en la actualidad el
224	cambia bastante   el escrito es más	examen de ELE “es todo escrito” (l.
225	justo	211), lo que Jacqueline achaca al hecho
226	ENTREVISTADORA: y:: mhm   a	de que es “mucho más fácil” (l. 218)
227	su juicio ¿son adecuados los	para el Ministerio organizar pruebas
228	contenidos del capes y la agrégation	escritas. Jacqueline considera que un
229	para el tipo de enseñanza que los	escrito es “más justo” (l. 224-225) y
230	profesores han de brindar a sus	genera “menos protestas de los alumnos”
231	alumnos?	(l. 220-221). Sin embargo, según la
232	JACQUELINE: pue:s   para: para::	entrevistada, el Ministerio quiere, en un
233	evaluar el conocimiento que tienen	futuro, “poner una parte oral y una parte
234	de lengua sí   la traducción	escrita para todos” (l. 215-216). En
235	indispensable   para mí e:h    luego:	cualquier caso, Jacqueline ve “difícil” (l.
236	lo que no:: lo que no: valoran   o lo	214) que esto ocurra en la práctica y,
237	que no:: evalúan para nada es la	aunque fuera así, los estudiantes sólo
238	pedagogía    puedes tener un	realizarían un “test de comprensión oral”
239	excelente nivel   y no saber enseñar	(l. 208).
240	pero esto tampoco lo puede:n	En lo referente a los exámenes del
241	evaluar tan pronto   porque si nunca	<i>CAPES</i> y la <i>Agrégation</i> , Jacqueline
242	has dado una clase:   es muy difícil	considera que estos son adecuados en
243	mhm la parte oral e:h del examen	cuanto evalúan el conocimiento
244	del capes   hay una parte sí   que e:s	lingüístico de los alumnos. El sujeto
245	más o menos construir una lección	enunciador se implica directamente en el
246	en la parte escrita no e:h   en la parte	discurso, a través de la forma “para mí”,
247	oral sí    no sé si conoce un poco los	cuando afirma que una prueba de
248	temas que::   que han salido en los	traducción, tanto en el <i>CAPES</i> como en
249	últimos años	la <i>Agrégation</i> , es “indispensable” (l.
250	ENTREVISTADORA: sí los	235). En las líneas siguientes, se produce

<p>251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285</p>	<p>conozco   y como:: como bien dice usted no:: no se se pregunta nada sobre pedagogía mhm   ni sobre psicología o didáctica JACQUELINE: no pero en la parte oral tienen algo de didáctica e:h   en la parte escrita no   pero sabes que:   una parte   hay que aprobar primero la parte escrita para presentarte a la segunda parte:    y:: la didáctica está en la segunda parte    la primera parte es literatura   y:: la segunda parte es didáctica   a partir de un dossier que se: se les da por ejemplo   dos o tres documentos   y cómo:: harían usted en clase   xxx   qué parte gramatical trabajaría con los alumnos   etcétera ENTREVISTADORA: ¿ocurre lo mismo tanto en el capes como en la agrégation? JACQUELINE: en la agrégation hay menos pedagogía todavía e:h menos didáctica    son más universitarios ENTREVISTADORA: finalmente jacqueline mhm   ¿le sirvió lo que aprendió durante la licenciatura para enseñar luego en secundaria? JACQUELINE: lo de la licenciatura me sirvió para: poder presentarme luego a la agrégation   te da una buena cultura genera:l   de la pedagogía no    aprendes más sobre el terreno   pero de la cultura general sí</p>	<p>una contradicción relevante. Por un lado, Jacqueline señala que en los exámenes del <i>CAPES</i> y la <i>Agrégation</i> no se toman en consideración los conocimientos que los alumnos tienen en pedagogía (l. 236- 238: “lo que no evalúan para nada es la pedagogía”), lo que, se infiere, la entrevistada valora de manera negativa, puesto que afirma que “puedes tener un excelente nivel [de conocimientos lingüísticos] y no saber enseñar” (l. 238- 239). Por otro lado, el sujeto enunciador señala que los exámenes del <i>CAPES</i> y la <i>Agrégation</i> constan de dos partes, una escrita y otra oral, y que en la parte oral del examen del <i>CAPES</i> sí hay una parte de pedagogía (l. 243-245: “la parte oral del examen del capes hay una parte sí, que es más o menos construir una lección”). De las palabras de Jacqueline se infiere que en el examen de la <i>Agrégation</i> también hay una parte de pedagogía (l. 272-273: “en la agrégation hay menos pedagogía todavía”). Así, si en un primer momento Jacqueline manifestaba que la pedagogía no se evalúa “para nada” (l. 252-253), ahora considera que sí, aunque más bien poco. Además, si en un principio valoraba negativamente el hecho de que no se evaluasen los conocimientos pedagógicos de los alumnos, ahora vería mal que sí se hiciera (l. 240-242: “esto [la pedagogía] tampoco lo pueden evaluar tan pronto, porque si nunca has dado una clase es muy difícil”). Finalmente, en las líneas 279-285, el sujeto enunciador está aludido con la presencia de “me” y del “tú” con valor de “yo” en dos ocasiones. Jacqueline afirma que lo que aprendió durante la carrera le dio “una buena cultura general” (l. 281-282), al mismo tiempo que le sirvió, en sus propias palabras, “para poder presentarme luego a la agrégation” (l. 280-281). Y lo que aprendió sobre pedagogía, parece ser que no le sirvió demasiado: “aprendes más sobre el terreno” (l. 283-284). Inferimos, sin embargo, que Jacqueline cursó</p>
--	--	---

		pedagogía en un <i>IUFM</i> y no en la universidad.
--	--	---

## **ANEXO 3. 2.**

### **ENTREVISTA A NATHALIE**

<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50</p>	<p>ENTREVISTADORA: hola nathalie   mhm a ve:r ¿qué margen de: de maniobra tenéis con respecto a lo que: mhm   dispone el currículó? NATHALIE: a ve:r   tenemos que respetar lo que dice el currículó   aunque: innovar claro que se puede   pero: hay muchas maneras de hacerlo   muchas maneras de: responder a:: las exigencias del currículó   no:: no tienes que olvidar que:: en realidad   los manuales: escolares:s   no son encargo de la inspección genera:l    son encargo de los editore:s   los editores lo que quieren es vender el manua:l    entonce:s hay mucha competencia: entre lo:s lo:s diferentes editores    uno de los criterios de venta:s es perfectamente:   si el manua:l está en conformidad con las directivas ministeriales   y: por lo tanto:: mhm   los autore:s   como: so::n digamo::s mhm   representan al edito:r   entonce:s lo:: lo: respetan en la::   bueno: lo mejor posible   te habrás dado cuenta de todas formas que:   nuestro manual es de dos mil uno:   o sea que:: es anterio:r   lo:: hicimo:s   es anterior a la publicación de:l   mhm   currículó:   y: sin embargo responde a:: las exigencia:s   esto: te prueba que::   ha:y hay maneras de:   digamos de:   de: presenta:r las cosas que::   que: son diferentes    al hacerlo:: los autore:s no conocían el currículó:   y: sin embargo nos dimos cuenta: que corresponde   mhm   que:: que: el contenido: cultura:l   corresponde:: con lo que dicta:: e:l currículó:   y:: claro la:: los objetivos lingüístico:s   pue:s ya lo sabes ¿no? ENTREVISTADORA: y:: mhm   en tu opinión   ¿cuáles son las mayores diferencias entre los nuevos libros y los anteriores? NATHALIE: supongo que:: mhm   únicamente: en el contenido cultura:l   porque:: los objetivo:s</p>	<p>En las líneas 5-43, el sujeto enunciador se implica de manera directa en el discurso mediante distintas inclusiones en el colectivo de autores de manuales. La forma “tenemos que” (l. 5) coloca a Nathalie en una postura de obligación con respecto a la acción. Según la entrevistada, el respeto a las directrices curriculares es un argumento de venta: “uno de los criterios de ventas es perfectamente si el manual está en conformidad con las directivas ministeriales” (l. 19-22). De todas formas, a juicio de la entrevistada, los autores tienen bastante libertad de decisión: “innovar claro que se puede” (l. 7). Nathalie interactúa una y otra vez con su interlocutora en el sentido de incluirla en el propio discurso.</p> <p>En las líneas 48-74, el sujeto enunciador aparece en el discurso mediante el “yo” explícito, verbos de pensamiento en</p>
---	--	--

<p>51 lingüísticos tienen que ser siempre  52 los mismo:s   es evidente   es decir  53 que tenemos que::   bueno que::  54 enseñar la lengu:a   y: entonce:s  55 desarrollar las diferentes  56 habilidade:s    lo que pasa es que: yo  57 creo que:   que: desde hace: pocos  58 año:s nos preocupamos má:s   de las  59 cuatro habilidade:s   es decir   mhm    60 tanto: la::   tanto: la: comprensión  61 oral como la comprensión escrita:    62 y:: la expresión oral tanto como la  63 expresión escrita:   que: hace::  64 como:: diez años o ante:s   es verdad  65 que los manuale:s   pue:s se  66 preocupaban más   de: la  67 comprensión escrita: y de la  68 expresión escrita:    o sea que:: ahora  69   lo:s la::   se trabajan digamos   las  70 cuatro habilidade:s   y:: mhm   en  71 esto:   hay pue:s una evolución    72 pero: esto:: yo no creo que sea: mhm  73   que se deba:: mhm   a un currículo:  74 o a otro:  75 ENTREVISTADORA: y:: mhm   ¿el  76 currículo da mayor importancia a  77 una habilidad o destreza lingüística  78 que otra?  79 NATHALIE: pue:s mhm   este  80 nuevo currículo habla de  81 comunicació:n de intercambio:  82 etcétera:   o sea que:   de todas  83 formas es la:: la expre: la  84 comprensión la expresión   creo  85 que::   claro:   de una manera u otra:  86 sí se habla de las tre:s   de las cuatro  87 habilidade:s   está sin nombrarlas  88 pero: es evidente  89 ENTREVISTADORA: ¿puedes  90 citarme algunas situaciones orales  91 adecuadas para trabajar en clase?  92 NATHALIE: pue:s por ejemplo::   te  93 has fijado en el balance por  94 ejemplo::   no sé: hay por ejemplo::    95 presenta un proyecto: de vacaciones  96   imagina itinerario:s o:: no sé::   por  97 ejemplo::   espérate   en la unidad  98 cinco:   vas a un concierto:   describe  99 el espectáculo:   critica por qué te ha  100 gustado:   etcétera</p>	<p>primera persona y distintas inclusiones  personales en el colectivo de profesores  de ELE. Nathalie habla de un “antes” y  un “ahora” de los libros de texto. La  entrevistada considera que ha habido una  “evolución” (l. 71) en el diseño de  manuales, independientemente del  currículo que hubiera en cada momento  (l. 71-74: “hay pues una evolución, pero  esto yo no creo que sea, que se deba a un  currículo o a otro”). Antes los manuales  “se preocupaban más de la comprensión  escrita y de la expresión escrita” (l. 65-  68), mientras que ahora se trabajan “las  cuatro habilidades” (l. 69-70). La  entrevistada considera que los libros  también han variado en lo referente al  “contenido cultural” (l. 49-50).</p> <p>En las líneas 79-88, Nathalie se implica  de forma directa en el discurso mediante  un verbo de pensamiento en primera  persona. Para la entrevistada, es  “evidente” (l. 88) que el currículo  fomenta el desarrollo de las expresiones  oral y escrita y las comprensiones  auditiva y de lectura, si bien no se refiere  a ellas de forma explícita (l. 87-88: “está  sin nombrarlas pero es evidente”).  Inferimos que, para Nathalie, comunicar  en una lengua extranjera exige que se  ponga el énfasis en el desarrollo de esta  cuatro destrezas.</p> <p>En las líneas 92-100, el sujeto  enunciador aparece en el discurso a  través de dos verbos de pensamiento en  primera persona. Nathalie detalla  algunas de las actividades que pueden  realizarse en clase. Es constante la  interacción del sujeto enunciador con su  interlocutor en el sentido de incluirlo en</p>
--	---

101	ENTREVISTADORA: mhm   ¿por	el propio discurso.
102	qué se organizan las sesiones de	
103	expresión oral en torno a un texto	
104	que sirve de base para preguntas y	
105	comentarios?	
106	NATHALIE: a ve:r   tú hablas sobre	En las líneas 106-136, Nathalie aparece
107	todo de texto pero::   por ejemplo::	en el discurso a través de dos inclusiones
108	en las páginas imágenes y palabra:s	personales en el colectivo de autores de
109	son de expresió:n   de expresión	manuales. En este fragmento, el sujeto
110	ora:l   pero a partir de::   a partir de:	enunciador considera que los textos
111	imágenes   de documentos	deben constituir el soporte básico de
112	iconográficos   y:: tenemos una parte	estudio de la lengua: “claro que en la
113	de comprensión   una parte de:	mayoría digamos, la buena parte del
114	expresión   esto en la parte que se	capítulo, sí claro que es a base de textos”
115	llama texto y contexto:   y se hacen	(l. 133-136). Nathalie señala, sin
116	preguntas sobre el texto:   o sino	embargo, que en su libro se trabaja
117	preguntas más generales   y:: luego	también a partir de otros soportes, tales
118	hay una una parte: que se llama el	como la imagen o el vídeo. La
119	taller de comunicació:n   el taller de	entrevistada manifiesta que en el manual
120	comunicació:n   es para:: colocar a	que diseñó existen dos tipos de
121	los alumno:s en una situación de	actividades orales. Por un lado, aquellas
122	comunicació:n   mhm   y:: entonces	en las que el alumno debe comentar un
123	para::   mhm   trabajar la expresión	texto o una imagen (l. 112-117:
124	ora:l   y:: siempre procuramos	“tenemos una parte de comprensión, una
125	hacerlo: o:: a partir de la imagen   o	parte de expresión, esto en la parte que
126	partir de:: pues de un video:   o:: o:	se llama texto y contexto, y se hacen
127	lo que sea que no sea un texto   por	preguntas sobre el texto, o sino
128	ejemplo::   fijaos en la banda sonora	preguntas más generales”). Por otro lado,
129	valorad la adecuación entre lo visto	aquellas en las que los alumnos, después
130	y lo oído   entonces no::   y en la	de haber leído o escuchado un texto,
131	página siguiente todo se hace a	deben participar en una situación de
132	partir del mapa   no siempre es a	comunicación de la vida cotidiana (l.
133	partir de un texto:   claro que:: en la	117-124: “luego hay una parte que se
134	mayoría:: digamos   la buena parte	llama el taller de comunicación, el taller
135	de:l capítulo:   sí claro que es a base	de comunicación, es para colocar a los
136	de textos	alumnos en una situación de
137	ENTREVISTADORA: y:: mhm   en	comunicación, y entonces para trabajar
138	estos talleres   ¿sobre qué temas	la expresión oral”).
139	hablan los alumnos?	
140	NATHALIE: pue:s   el tema del	En las líneas 140-164, Nathalie no se
141	capítulo    siempre siempre tiene	implica en el discurso de manera directa.
142	relación con el capítulo   el capítulo	El sujeto enunciador señala que los
143	es lo que da pue:s e:l el tema	temas sobre los que hablan los alumnos
144	general    por ejemplo la unidad	“siempre” (l. 141) están sujetos a la
145	cinco:   es mhm   la unidad que trata	temática general de la unidad. La
146	de españa y europa   o la siguiente:	entrevistada enuncia algunos de los
147	de:: mares y océanos   y entonce:s	temas de las diferentes unidades de su
148	todo va:   todo el capítulo va en	libro, entre los que destacan “España y
149	torno de este tema   y el taller de	Europa” (l. 146) o “Mares y Océanos” (l.
150	comunicación e:s   hay una:: una:	147). En esta última unidad, por

<p>151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200</p>	<p>página sobre los exploradore:s   otra: a partir de un mapa:   pue:s del océano:   pues entonces puede:n   mhm   hay pregunta:s   bueno se puede:   mhm   digamo:s se puede:   establecer la comunicació:n y:   el intercambio: entre los alumno:s   a partir de este mapa   no sé:   y sobre las actividades náutica:s   esto es más de la vida de los alumno:s    todo el capítulo gira en torno de mares y océano:s   son todos los textos en relación con mares y océano:s ENTREVISTADORA: y: mhm   ¿estás de acuerdo en cómo se define en el currículo la comunicación oral? NATHALIE: es precisamente:   creo: como en estas páginas del taller de comunicación   porque: es cuando los alumnos pueden toman la palabra:   y pueden intercambiar entre ellos   digo el intercambio verbal y: y no sólo: la expresión entre el alumno y el profesor   sino entre los alumno:s   por ejemplo: en el taller de comunicació:n hay ejercicio:s para favorecer entre ello:s   y: trabajan entonces en grupo:s   por ejemplo: en un ejercicio: se ponen en grupo:s   en la página ciento cincuenta y nueve:   y dice:   en grupo:s anotad los diferentes elementos sonoros y visuale:s   que permiten indicar cuándo y dónde pasa la escena   y: después   mhm   comparad y discutid   observad cómo:   y etcétera   o sea que: hay diferente:s   por ejemplo: en la dos comparad y discutid   después observa:d subraya:d   y: en el último: redacta:d   o sea que: esto se termina por un ejercicio: escrito   pero: siempre en el taller de comunicació:n   hay una parte que e:s favorecer el intercambio: entre ellos   se trabaja más en grupo ENTREVISTADORA: nathalie mhm   sin las pruebas del bac  </p>	<p>ejemplo, hay una parte dedicada a las actividades náuticas que es “más de la vida de los alumnos” (l. 160), es decir, que tiene mayor relación con la vida cotidiana.</p> <p>En las líneas 169-198, el sujeto enunciador se implica en el discurso mediante dos verbos en primera persona. Nathalie considera que el nuevo currículo anima a los alumnos a que interactúen con otros compañeros (l. 169-176: “es precisamente, creo, como en estas páginas del taller de comunicación, porque es cuando los alumnos pueden tomar la palabra, pueden intercambiar entre ellos, digo el intercambio verbal, y no sólo la expresión entre el alumno y el profesor”). Según la entrevistada, los viejos libros promovían que los alumnos comentaran textos oralmente, pero no ponían el énfasis en la interacción alumno-alumno y profesor-alumno. Nathalie pone de manifiesto que el libro que ha elaborado favorece el trabajo en grupos (l. 177-180: “en el taller de comunicación hay ejercicios para favorecer entre ellos, y trabajan entonces en grupos”).</p>
--	--	--

201	¿optaríais por otro tipo	
202	deorganización?	
203	NATHALIE: mhm   bueno: cuando	Nathalie señala en las líneas 203-227
204	llegamos al último libro por	que los manuales deben, “a la fuerza” (l.
205	ejemplo: en terminale   no sé si lo	212), amoldarse a las pruebas del <i>bac</i> . Y
206	habrás visto:   siempre hay una	esto por dos razones. En primer lugar,
207	página especial para:: mhm   para:	porque cualquiera de los contenidos
208	preparar más el bachillerato   pero:	culturales o lingüísticos que propone el
209	toda esta parte cultura:l e:s   e:s el	currículo puede salir en el examen (l.
210	programa de bachillerato   todo el	209-212: “toda esta parte cultural es el
211	programa lingüístico:   bien lo es o	programa de bachillerato, todo el
212	sea que::   a la fuerza preparamos	programa lingüístico, bien lo es, o sea
213	pero: en e:l último:   en el de	que a la fuerza preparamos”). En
214	terminale mm   procuramos	segundo lugar, porque diseñar libros
215	adecuarnos más al tipo de: ejercicios	cuyo objetivo sea preparar a los alumnos
216	que tienen que hacer e:n   para el	para el <i>bac</i> es un argumento de venta (l.
217	bachillerato   así esto es importante	218-221: “a los editores les gusta mucho
218	de la misma manera mm   a los	esta adecuación, porque es un argumento
219	editores les gusta mucho   mm esta	de venta”). La entrevistada asegura, sin
220	adecuació:n   porque es un	embargo, que en los libros de <i>terminale</i> ,
221	argumento de venta   eso no se tiene	último curso de la enseñanza secundaria,
222	que: que olvidar e:h   porque: mm	la preparación al <i>bac</i> es mayor (l. 203-
223	los manuales escolares   se hacen	208: “cuando llegamos al último libro,
224	claro a partir de un currículo:   pero	por ejemplo, en terminale, no sé si lo
225	es la emanació:n   una emanación	habrás visto, siempre hay una página
226	digamos de: de un sistema	especial para preparar más el
227	comercia:l	bachillerato”). Nathalie se implica en el
228	ENTREVISTADORA: ¿qué	discurso de forma directa a través de tres
229	importancia otorgáis en los libros al	inclusiones en el colectivo de autores de
230	conocimiento de estrategias de	manuales.
231	aprendizaje y comunicación?	
232	NATHALIE: mhm   las estrategias	En las líneas 232-275, el sujeto
233	las tienen que conocer los autores	enunciador se implica en el discurso de
234	pero:: mhm   en este libro por	manera directa mediante un “yo”
235	ejemplo no sé si habrás visto la	explícito, un verbo de pensamiento en
236	diferencia con los otros   queremos	primera persona y diversas inclusiones
237	que: el español sea la lengua de: la	en el colectivo de autores de manuales.
238	lengua de la clase   y que no se	Una de las estrategias cuyo uso fomenta
239	recurra al francés   excepto en	el manual de Nathalie es que el
240	alguna::s mm   en algunas ocasiones	vocabulario que pueda resultar difícil
241	digamo::s mm   imprescindibles   y::	para los alumnos no se traduzca al
242	entonce:s mm   hemos imaginado	francés, sino que se explique, en español,
243	esta rúbrica que se llama:: mhm	su significado. Para Nathalie, no habría
244	para expresarse   donde explicamos	que recurrir al francés salvo en
245	un poco las palabras   pero:: mhm	situaciones “imprescindibles” (l. 241).
246	pero todo en español   las	Además, la traducción de vocabulario de
247	explicaciones de las palabras vienen	forma continuada imposibilita la
248	en español   y también tenemos una	comunicación (l. 256-263: “si los
249	página especial para el léxico   para:	alumnos tienen así la traducción de las
250	ampliar el léxico   que viene después	palabras, de por ejemplo de diez

<p>251 de la gramática   y: todo esto  252 paraenriquecer precisamente el  253 léxico   porque: sabes lo qué pasa    254 porque si traducimos   si traducimos  255   hay manuales que lo hacen e:h  256 pero:: esto:: no lo aprobamos  257 digamos    si los alumno:s   tienen  258 así la traducción de las palabras   de:  259 por ejemplo de diez palabras o  260 veinte palabras a veces   entonce:s  261 en cuanto no comprenden una  262 palabra   siempre preguntan la  263 traducción   y:: y ya no se puede  264 comunicar digamos   ya no:: mm   al  265 fin y al cabo hablan francés   eso no  266 lo queremos   o sea: yo considero  267 que eso: eso es una estrategia  268 justamente   para confrontar este  269 aspecto este:: mhm   este:: cómo  270 decir    la manera de:: imponer la  271 lengua española   como lengua de  272 clase   mm y:: bueno: igualmente es  273 algo para todos   o sea que: hay  274 estrategias efectivamente   todo esto  275 es voluntario  276 ENTREVISTADORA: y:: mhm    277 ¿qué importancia le otorgáis en los  278 libros a la autoevaluación?  279 NATHALIE: sí la hay    280 precisamente mhm   es lo que  281 queremos hacer en el balance  282 ¿sabes? mm   para:: resumir mhm    283 lo que::   las adquisiciones del  284 capítulo   y: luego para que ellos  285 puedan   digamos mhm   poner en  286 escena   a partir de los temas que  287 proponemos   y:: esto nos parece  288 importante porque así:: e:l el  289 alumno puede:: mm   controlar por  290 sí mismo en qué medida domina tal  291 o cual habilidad   o tal o cua:l  292 elemento de la gramática  293 ENTREVISTADORA: ¿por qué la  294 enseñanza del español es diferente a  295 la del inglés?  296 NATHALIE: mhm a ve::r   me es  297 difícil de:: contestar    bueno: es  298 verdad que:: mm   hay una  299 diferencia entre los libro:s mm   los  300 manuales de inglés y los de español  </p>	<p>palabras, de veinte palabras a veces,  entonces en cuanto no comprenden una  palabra siempre preguntan la traducción,  y ya no se puede comunicar”).</p> <p>En las líneas 279-292, Nathalie se  implica en el discurso de manera directa  mediante tres inclusiones personales en  el colectivo de autores de un manual. La  entrevistada pone de manifiesto que su  libro fomenta la autoevaluación, lo cual  es “importante” (l. 288) en vistas a que  el alumno pueda “controlar por sí mismo  en qué medida domina tal o cual  habilidad, o tal o cual elemento de  gramática” (l. 289-291). Nathalie señala  que en el libro que elaboró existe un  apartado llamado “balance” (l. 281),  cuyo objetivo es presentar los contenidos  que se han trabajado en la unidad con el  fin de que los alumnos puedan  comprobar lo que saben y lo que  ignoran.</p> <p>En las líneas 296-314, la entrevistada se  implica en el discurso de forma directa  mediante diversos “yo” explícitos,  verbos de pensamiento en primera</p>
---	---

301	yo creo que en español siempre: mm	persona y algunas inclusiones en el
302	hemos dado más importancia a:l al	colectivo de autores de un manual.
303	aspecto cultural que el inglés   el	Nathalie alude a la “dificultad” (l. 297)
304	inglés más a la lengua a la	que representa para ella contestar a esta
305	lingüística y todo esto   a mí me	pregunta, inferimos, porque no tiene un
306	parece es una:: mhm   pero: ahora	conocimiento suficiente de lo que ocurre
307	pue:s yo creo que::   yo creo que:	en inglés. Sin embargo, alude finalmente
308	más o menos   los manuales de:: de	a la “diferencia” (l. 299) que existe entre
309	español   yo creo que:: mhm   dan	los libros de ELE y los de inglés. A su
310	más importancia ahora pue:s a la	juicio, mientras que los libros de ELE se
311	comunicación que antes   por lo	han interesado tradicionalmente por el
312	tanto no sé si hay mucha diferencia	“aspecto cultural” (l. 303), los de inglés
313	actualmente:   sí la hay pero no te	han puesto el énfasis en “la lengua” (l.
314	sabré decir extactamente	304), se infiere, en el lenguaje de todos
315	ENTREVISTADORA: ¿quizás los	los días. Nathalie considera, sin
316	libros del inglés empiezan las	embargo, que actualmente los manuales
317	situaciones de conversación	de ELE “dan más importancia a la
318	mediante una situación oral en vez	comunicación que antes” (l. 309-311),
319	de un texto que sirve de base para	por lo que, a su juicio, no existe “mucha
320	preguntas y comentarios?	diferencia” (l. 312) entre estos libros y
321	NATHALIE: a:h   seguramente que	los de inglés.
322	no tienen una::   que tienen un	En las líneas 321-374, Nathalie se
323	currículo diferente   nosotros	implica en el discurso de manera directa
324	tenemos una::   tenemos uno	a través de un “yo” explícito, verbos de
325	diferente que::   te refieres quizás	pensamiento en primera persona y
326	más a la historia al pasado no sé:   a	distintas inclusiones en el colectivo de
327	ve:r esto que dices de situaciones yo	autores de un manual. La entrevistada
328	como profesora en el centro de	confiesa que en la universidad en que
329	lenguas lo he hecho mucho   e::n en	trabajó se promovía que los alumnos
330	la enseñanza secundaria no sé si les	participaran en situaciones de la vida
331	gustaría mucho   no sé tampoco si::	cotidiana (l. 327-329: “esto que dices de
332	si lo sabrían hacer porque:: es otra	situaciones yo como profesora en el
333	estrategia es otra:: no sé   aunque	centro de lenguas lo he hecho mucho”),
334	bueno: por ejemplo en el libro hay	aunque no cree que esto gustara mucho a
335	una página sobre:: sobre:: los	los inspectores de educación (l. 329-333:
336	alimentos mhm    dónde está por	“en la enseñanza secundaria no sé si les
337	ejemplo:: mhm   en la página ciento	gustaría mucho, no sé tampoco si lo
338	once   mira aquí hay tendencias de la	sabrían hacer, porque es otra estrategia,
339	alimentación moderna   que:	no sé”). Nathalie considera, sin embargo,
340	aparecen a través de estos titulares	que su libro incluye ejercicios
341	de prensa mm   y tú qué prefieres	semejantes a los de los libros de inglés
342	comida rápida o comida tradiciona:l	(l. 346-348: “esto pues responde también
343	tienes una lista de alimentos elige	a esta tendencia, pero no tanto como en
344	los ingredientes para hacerte una	inglés”). El sujeto enunciador señala que
345	comida que te guste   o sea:: ves	los profesores tienen la posibilidad de
346	esto pues responde también a esta	elegir los textos y ejercicios que más les
347	tendencia   pero no tanto como en	interesan del libro, debido a que es
348	inglés   aunque de todas formas en	imposible acabarlo en un año (l. 352-
349	estos libros hay tantas cosas   que:	360: “este libro se podría hacer en dos
350	hay digamos el doble de lo que	años, o sea que esto precisamente es para

<p>351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400</p>	<p>necesitan más del doble de lo que necesitan mm   para un año   este libro: mm   se podría hacer en dos años   o sea que:: mm   esto precisamente es para que el profesor pueda elegir lo que más le interesa   entre los textos puede elegir lo:s que le gustan má:s   entre las páginas del taller de comunicació:n   porque no se puede hacer todo   es mucho mucho   no pueden hacer más que la mitad del libro   tienen que elegir precisamente   en función de sus propios gusto:s   en función del nivel de los alumno:s   en función de los gustos de los alumnos también porque: depende   hay clases por ejemplo que prefieren mm   la historia la:: la cultura no sé:   y otros precisamente la vida moderna: depende de:: de:l liceo donde están sabes   del instituto en que:: trabaja:n   de la orientación de los alumno:s   entonces eligen</p> <p>ENTREVISTADORA: nathalie mhm   los alumnos que cursarán los bachilleratos literario científico y económico tienen el mismo libro   ¿de qué modo satisfacéis en un mismo manual los gustos e intereses de cada grupo de alumnos?</p> <p>NATHALIE: bueno: mhm   porque se puede elegir   no sé si es en este libro o en el de première que hay todo un capítulo sobre el trabajo   no sé si es éste mhm   hay que elegir   pero hay textos solamente pero:   no tienes que creer que en seconde los que hacen u::n bachillerato científico:   de todas formas en seconde están todos juntos   o sea que:: esto no vale para éste   pero luego en el de première o de terminale hay algunos capítulos que son más mhm   no diré científicos pero:: má::s mhm   más adaptados o:: mhm   un capítulo sobre el trabajo: mhm   no sé pero::   hay páginas realmente que:: que coinciden   con las orientaciones de::</p>	<p>que el profesor pueda elegir lo que más le interesa, entre los textos puede elegir los que le gustan más, entre las páginas del taller de comunicación, porque no se puede hacer todo”).</p> <p>En las líneas 382-401, la entrevistada se implica en el discurso mediante un “yo” explícito y distintos verbos en primera persona. Nathalie asegura que los profesores pueden elegir los textos y ejercicios que más les interesan (l. 383: “se puede elegir”) con el fin de atender a la diversidad de alumnos. Si bien los alumnos que cursan el mismo tipo de bachillerato tienen el mismo libro, los manuales presentan apartados específicos para cada una de las especialidades (l. 393-401: “en el de première o de terminale hay algunos capítulos que son más, no diré científicos, pero más adaptados, un capítulo sobre el trabajo, no sé, pero hay páginas realmente que coinciden con las orientaciones de los alumnos”).</p>
--	--	---

401	de los alumnos	
-----	----------------	--

### **ANEXO 3. 3.**

### **ENTREVISTA A DIDIER**

<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50</p>	<p>ENTREVISTADORA: hola didier mhm   podrías decirme ¿qué margen de maniobra tenéis mhm   con respecto a lo que:: a lo que dispone el currículo? DIDIER: bueno: e:l el currículo en sí mismo nos deja un margen de maniobra que:: que es muy grande ¿no?   porque se limita   finalmente a:: fijar un objetivo cultural que es muy general   pero:: si hay algo que limita creo yo   son más bien las expectativas del cuerpo docente   es que hay una tradición unas costumbres   nosotros los profesores de:: de este manual y de otros no   intentamos mm   aportar algo que sea nuevo y:: innovar   pero: si:: si te adelantas demasiado   lo que propones tristemente ni convence ni se utiliza nada   el personal docente tiene que ver cómo utilizar lo que propones   y que lo que propones les parezca:: manejable ¿no?   si es demasiado: nuevo lo van a descartar ENTREVISTADORA: y:: mhm   a tu juicio   ¿cuáles son las mayores diferencias entre los nuevos libros y los anteriores? DIDIER: creo que:: salieron muchos   porque precisamente salió un currículo nuevo   mhm si hay algo: mm   algunas innovaciones   creo que e:s que todos aluden más o menos   a:l marco común europeo   es una preocupación   por entrenar al alumno   que no se limita al campo gramatical   se preocupan por entrenar   a:: comprender entrenar a:: a: expresarse a: dialogar etcétera   y aparecen páginas que se llaman más o menos talleres   es decir que: por ejemplo se: se imaginan situaciones concretas   en las que el alumno tiene protagonismo   va a tener que: que intervenir personalmente   y buscar su estrategia de comprensión buscar su estrategia de expresión   se le:: se le da una tarea por cumplir   entonces   no escucha al profesor</p>	<p>En las líneas 6-25, Didier aparece en el discurso mediante el “yo” explícito, verbos de pensamiento en primera persona, el uso del “tú” con valor de “yo” y varias inclusiones en el colectivo de autores de un manual. La forma “nos deja” (l. 7) coloca al sujeto en una posición de “capacidad” con respecto a la acción. De hecho, el entrevistado habla de un margen de maniobra “muy grande” (l. 8). Sin embargo, las expectativas de los profesores constituyen en ocasiones un freno a la innovación didáctica. El sujeto enunciador asegura que los profesores tienen unas “tradiciones” (l. 14) y “costumbres” (l. 15) que les llevan a descartar cosas demasiado nuevas (l. 24-25: “si es demasiado nuevo lo van a descartar”).</p> <p>En las líneas 30-63, el sujeto enunciador se implica en el discurso de manera directa a través de diversos verbos de pensamiento en primera persona. Didier asegura que los nuevos libros “aluden, más o menos, al marco común europeo” (l. 34-35), y que los nuevos libros animan a los alumnos a que interactúen con otros compañeros (l. 38-40: “se preocupan por entrenar a comprender, entrenar a expresarse, a dialogar”). Según el entrevistado, los nuevos libros incluyen apartados llamados “talleres” (l. 42) que promueven que los alumnos participen en situaciones de comunicación concretas con el fin de realizar una tarea determinada. Para Didier, los nuevos manuales fomentan que los estudiantes participen de forma activa en las situaciones de clase (l. 50-58: “[el alumno] no escucha al profesor</p>
---	--	---

<p>51 que le está::   explicando   sino que  52 tiene que solicitarlo para que le  53 ayude a realizar lo que él tiene que  54 realizar   que es e::l   que es el taller    55 y además estos libros creo también  56 que:: están más dirigidos al alumno    57 que antes   antes eran más bien una  58 herramienta para e::l profe   ahora  59 hay consejos   consejos de  60 metodología   hay una preocupación  61 por que sea posible un uso  62 autónomo de::l del manual   por  63 parte de:: del alumno  64 ENTREVISTADORA: ¿estás de  65 acuerdo en cómo se define en el  66 currículo la comunicación?  67 DIDIER: bueno en e::l currículo    68 e:n sentido propio no hay definición  69 realmente de:: lo que es la  70 comunicación   la reflexión que  71 tuvimos nosotros e:s   a ve:r el  72 marco común europeo   describe lo  73 que se llama la:: la perspectiva::  74 accional   es decir que el alumno    75 tiene que portarse como actor social  76 que está e:n una situación   en un  77 ambiente determinado   y tiene que  78 realizar tareas   pero que so:n   tareas  79 lingüísticas pero: enmarcadas en una  80 tarea social   mm creo que esto   por  81 el momento no tiene cabida e:n un  82 curso de español como el que  83 hacemos nosotros   no tiene cabida  84 en un libro de texto   y:: no aparece  85 en e:l currículo: oficial   lo que:  86 nosotros hemos intentado es un  87 acercamiento a esta:: perspectiva   es  88 decir que el alumno no espera una  89 pregunta para contestarla   y: va a  90 afirmar lo que piensa   haber  91 comprendido   y por ejemplo es él  92 quien pasa a preguntar a un  93 compañero   va a intercambiar con el  94 compañero   mm después para evitar  95 si quieres que: el intercambio se  96 limite a un intercambio entre::   e:l  97 profesor   y el alumno   el profesor te  98 hace:: una pregunta xxx   y tiene que  99 responder el alumno xxx   le  100 proponemos nosotros que opine</p>	<p>que le está explicando, sino que tiene  que solicitarlo para que le ayude a  realizar lo que él tiene que realizar, que  es el taller, y además estos libros creo  también que están más dirigidos al  alumno que antes, antes eran más bien  una herramienta para el profe”).</p> <p>En las líneas 67-119, el entrevistado se  implica en el discurso mediante verbos  de pensamiento en primera persona y  diversas inclusiones en el colectivo de  autores de un manual. Didier considera  que en el nuevo currículo “no hay  definición realmente de lo que es la  comunicación” (l. 68-70). Por este  motivo, él y sus compañeros revisaron lo  que decía el <i>Marco común europeo</i> a  este respecto. El sujeto enunciador  considera, sin embargo, que las  directrices que propone el <i>Marco común europeo</i> “por el momento no tienen  cabida en un curso de español como el  que hacemos nosotros, no tienen cabida  en un libro de texto, y no aparecen en el  currículo oficial” (l. 80-85). Didier  señala que él y sus compañeros han  intentado, sin embargo, “acercarse” (l.  87) a lo que propone el <i>Marco común europeo</i>, promoviendo, por ejemplo, la  interacción entre alumnos (l. 91-94: “es  él [el alumno] quien pasa a preguntar a  un compañero, va a intercambiar con el  compañero”. Según el entrevistado,  actualmente, a diferencia de hace unos  años, se anima a los alumnos a que  expresen sus propias opiniones (l. 99-  106: “le proponemos nosotros que opine,  que exprese su subjetividad, sin limitarse  como hacía antes mucho a dilucidar, o si  quieres a comprender el sentido de un  texto, o el mensaje de un autor”). El</p>
---	--

<p>101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150</p>	<p>que:: que exprese su:: su: subjetividad   sin limitarse como hacia antes mucho a:: dilucidar   o si quieres a comprender el sentido de un texto   o e:l mensaje de u:n   de un autor   introdujimos actividades de tipo taller e:h   donde hay una tarea   que en cierta manera es de índole social porque tendrás por ejemplo que escribir una carta que:: contar la:: la propia experiencia diciendo yo e:h   tendrás que defender una postura criticar algún comportamiento intentar convencer o explica:r   y también   a base de u:n documento de un texto que se ha estudiado tienen que interpretar papeles a través de u:n de u:n diálogo que:: hacen ENTREVISTADORA: ¿puedes citarme algunas situaciones orales adecuadas para trabajar en clase? DIDIER: a ve:r lo que pasa es que:: nosotros si quieres mm   en u:n en u:n libro de texto no puedes tú poner   de buenas a primeras una situación comunicativa e:h   eso no:: todavía no entra e:n   en la enseñanza en francia   entonces siempre hay u:n u:n texto un soporte   a partir de él hay una explotación   que puede después derivarse hacia:: hacia: situaciones comunicativas   no sé si:: si me hago entender   por ejemplo en un texto: que es un texto:: mm   en donde se expone u:n problema de tipo ecológico no sé yo   y aparecen personas que están en pro y otras que están en contra que: que: que te faltan argumentos   luego a partir de esto   le:: le puedes proponer al alumno que:: que: que presente una intervención televisiva para defender una postura   que: que: que prepare una entrevista a uno de lo:s   ecologistas por ejemplo que intervienen etcétera etcétera   siempre partiendo en un principio de un documento que exponga una: una situación que sea: artículo de prensa</p>	<p>entrevistado afirma que los apartados llamados “talleres” promueven actividades de “índole social” (l. 109), en las que los alumnos deben “escribir una carta” (l. 110), “contar la propia experiencia” (l. 111) o “interpretar papeles a través de un diálogo” (l. 117- 119) después de haber leído o escuchado un texto.</p> <p>En las líneas 123-152, el sujeto enunciador se implica en el discurso directamente a partir de un “yo” explícito, un verbo de pensamiento en primera persona y diversos usos del “tú” con valor de “yo”. Didier confiesa que la Administración educativa no aprueba que la práctica oral y escrita del ELE se organice en torno a situaciones de comunicación de la vida cotidiana (l. 125-127: “no puedes poner tú de buenas a primeras una situación comunicativa”). Al contrario, “siempre hay un texto, un soporte” (l. 129-130). Inferimos que la práctica oral y escrita del ELE se articula alrededor de textos. Una vez que los alumnos los han leído o escuchado, deben realizar actividades tales como “presentar una intervención televisiva para defender una postura” (l. 142-144) o “preparar una entrevista” (l. 145).</p>
--	--	--

<p>151 o:: pasaje de alguna novela o: lo que 152 sea 153 ENTREVISTADORA: y:: mhm   154 ¿por qué organizáis las sesiones de 155 conversación en torno a un texto que 156 sirve de base para preguntas y 157 comentarios? 158 DIDIER: nosotros descartamos las 159 preguntas e:h   esto se suele hablar 160 después porque debajo del texto mm 161   proponemos u:n   un vocabulario 162 de expresión   es decir que::   no sé 163 si has mirado bien los libros   hay 164 como:: mm   una parte   donde hay 165 títulos que corresponden a una 166 unidad del texto   y este título por 167 ejemplo dice el odio   porque en las 168 primeras líneas del texto pues había 169 un personaje que está expresando un 170 odio terrible:: para con otro e:h   171 bajo alguna:s algunas palabras mm   172 en francés primero y luego la: la 173 palabra equivalente en español   para 174 decir por ejemplo:: aborrecer   175 etcétera sabes   es decir que estas 176 palabras finalmente permiten utilizar 177 preguntas   normalmente el alumno 178 que escucha o lee:   y que lee estos 179 títulos   le sirven como indicios de 180 comprensión   y el léxico que está: 181 que está debajo   le sirve también 182 como indicio de comprensión como 183 ayuda como orientación   y también 184 como material lingüístico para decir 185 lo que él ha: lo que él ha 186 comprendido   es otro modo de 187 eludir la:: la pregunta   que el 188 alumno exprese lo que parece   sin 189 estar contestando siempre una 190 pregunta que le ha hecho e:l el 191 profesor   y en cuanto al texto que es 192 e:n en español   hay una 193 preocupación constante tradicional 194 por lo que llamamos en nuestra jerga 195 documento auténtico   que no se 196 admite que se fabrique un artefacto 197 sabes   en la peluquería: en un 198 diálogo en la peluquería no   199 entonces un documento: van a 200 buscar algunas escenas de alguna</p>	<p>En las líneas 158-227, Didier se implica en el discurso de manera directa mediante diversas inclusiones personales en el colectivo de autores de un manual. Según Didier, el alumno debe poder opinar “sin estar contestando siempre una pregunta que le ha hecho el profesor” (l. 188-191). El sujeto enunciador considera que existe una “preocupación constante” (l. 193) por incluir en los libros documentos auténticos, cuyo uso permite al alumno profundizar en el estudio de la cultura extranjera. Didier manifiesta que “no se admite” (l. 195-196) que se fabrique un texto para un grupo determinado de alumnos. Según el entrevistado, incluir un texto fabricado por los autores podría poner en duda la competencia de los mismos (l. 219-224: “los profesores de español pensarían que [los autores] no lo saben hacer, se sentirían confusos porque hay toda una tradición que no lo incluye”). Para Didier, hay “cosas de esta tradición que tienen valor” (l. 225-226), si bien también deberían introducirse “cosas nuevas” (l. 227).</p>
---	---

<p>201 película   donde: lo:s personajes  202 estén en una:: mm   eso en una  203 peluquería   entonce:s hay también  204 u:n concepto cultural como quiera  205 que la lengua es el elemento  206 fundamental de una cultura   después  207 al mismo tiempo que se estudia la  208 lengua   la:: la herramienta de  209 comunicación   también se estudia  210 la: cultura   a través de documentos  211 lingüísticos   que pertenezcan a  212 dicha:: a dicha cultura o civilización  213   y bueno mm   ten en cuenta que si::  214 si nosotros mm   los autores de un  215 manual   propusiéramos en u:n en un  216 libro de texto   u:n mm   este tipo  217 de:: de situaciones como:: mm   un  218 diálogo en una peluquería   muy  219 probablemente   lo::s profesores de  220 español mm   pensarían que:: no lo  221 saben hacer   se sentirían confusos  222 porque:: mm   hay toda una:: hay  223 toda una tradición   que no lo  224 incluye e:h   creo que deberían  225 recogerse cosas de esta tradición que  226 tienen valor   pero también que:: que  227 se introduzcan cosas nuevas  228 ENTREVISTADORA: ¿por qué la  229 enseñanza del español es diferente a  230 la del inglés?  231 DIDIER: bueno creo yo que:: que el  232 inglés   aparece concretamente como  233 lengua de comunicación   o como  234 herramienta de comunicación  235 internacional   no como lengua de  236 soporte de:: de una cultura   porque  237 hablas inglés norteamericano   inglés  238 británico inglés: holandés   es desde  239 una perspectiva mucho más  240 funcional   de eficacia comunicativa  241 de la que:: de la que es la:: la  242 tradicional en la enseñanza del  243 español  244 ENTREVISTADORA: sin las  245 pruebas del bac   ¿optaríais por otro  246 tipo de organización?  247 DIDIER: es cierto que:: que las  248 pruebas del bac tienen mucho que  249 ver con la organización   la prueba  250 del bac es una:: es una: cosa que::</p>	<p>En las líneas 231-243, Didier se implica directamente en el discurso mediante un “yo” explícito, un verbo de pensamiento en primera persona y el uso de la segunda persona con valor de “yo”. El entrevistado considera que el inglés, a diferencia del ELE, no aparece en el currículo como “lengua de soporte de una cultura” (l. 235-236), sino como “herramienta de comunicación internacional” (l. 234-235). Por tanto, el inglés se enseña “desde una perspectiva mucho más funcional” (l. 238-240).</p> <p>En las líneas 247-263, el sujeto enunciador se implica en el discurso mediante el uso de la segunda persona con valor de “yo” y diversas inclusiones</p>
--	---

<p>251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300</p>	<p>que: obliga mucho   tienes que:: que preparar tu alumno no solamente:: mm   los que nos quejamos decimos que no preparamos al alumno   para que comprenda un texto en español   sino para que:: le salga bien una prueba de:: de bac   y esto influye muchísimo e:n en la manera de enseñar   sobre todo en la clase que llamamos terminale   la preocupación es preparar a la prueba del examen   y finalmente eso:: eso es negativo</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿el currículo promociona una habilidad o destreza lingüística respecto a otra?</p> <p>DIDIER: creo yo que no   se tiene que trabajar todo   e:n en la práctica lo que se puede ver   que es lo más difícil de:: de:: lograr en una clase es mm   dialogar   que haya diálogo entre alumnos   eso es difícil de:: de realizar   y también me parece que como:: mm   como la mayoría de las pruebas en el examen de bac son pruebas escritas   el profesor tiene una tendencia que no está mm   que no está inscrita en e::l en el currículo   que es una tendencia a privilegiar la:: la expresión escrita</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿qué importancia otorgáis en los libros al conocimiento de estrategias de aprendizaje y comunicación?</p> <p>DIDIER: creo que yo:: la:: la: la estrategia es algo: es algo fundamental e:h   quiero decir que:: cuando enseñas en u:n en un idioma   tienes que enseñar un conocimiento   pero también estrategias   pero lo que pasa es que creo que:: mm   la:: la estrategia se adquiere:: mm   realmente no se puede enseñar se adquiere practicando   es una cuestión personal   después mm   metiendo el alumno en situación de:: comprender   como se le mete en situación de:: adquirir la propia estrategia   para saber leer un documento:: de forma: autónoma  </p>	<p>en el colectivo de profesores de ELE. Didier considera que las pruebas del <i>bac</i> “tienen mucho que ver con la organización” (l. 248-249) de los libros. El entrevistado valora negativamente la forma en la que se organizan las pruebas del <i>bac</i>. Para el entrevistado, las clases de ELE están supeditadas, en cierto modo, a esos exámenes (l. 254-259: “no preparamos al alumno para que comprenda un texto en español, sino para que le salga bien una prueba de bac, y esto influye muchísimo en la manera de enseñar”).</p> <p>En las líneas 267-280, Didier se implica directamente en el discurso mediante un “yo” explícito, dos verbos de pensamiento en primera persona y una inclusión personal en el colectivo de profesores de ELE. El entrevistado considera que en clase hay que trabajar por igual las comprensiones auditiva y de lectura y las expresiones oral y escrita, si bien es “difícil” (l. 270) lograr que los alumnos dialoguen en clase. Según Didier, en clase hay “una tendencia a privilegiar la expresión escrita” (l. 279-280), dado que la mayoría de las pruebas del <i>bac</i> son escritas.</p> <p>En las líneas 285-315, Didier se implica de manera directa en el discurso a través del “yo” explícito, verbos de pensamiento en primera persona y el uso de la segunda persona con valor de “yo”. El entrevistado considera que es “fundamental” (l. 287) fomentar el uso de estrategias cuando se enseña un idioma. Opina, sin embargo, que la estrategia “realmente no se puede enseñar” (l. 293), sino que “se adquiere practicando” (l. 293-294).</p>
--	---	--

<p>301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359</p>	<p>en una situación en que tiene que exponer de manera continua una postura   de esta manera le:: le enseñas a pesar suyo e:h   sin que realmente se dé cuenta   es realmente la manera creo yo de adquirir estrategias   puedes dar algunos consejos alguno::s alguna: metodología   pero creo que es como cuando aprendes a montar en bicicleta   se aprende practicando   cada uno lo aprende a su manera   porque luego lo tiene que explicar y no lo sabe explicar   lo sabe porque sabe montar</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿qué importancia otorgáis en los libros a la autoevaluación?</p> <p>DIDIER: creo que es muy importante porque es lo que:: permite estudiar con más eficacia porque:: permite al alumno mm   identificar sus fallos   puede saber lo que sabe y lo que no:: no sabe   esto ha surgido de:l del marco mutuo   y también de:l portfolio   quiero decir que: creo yo que:: conviene enseñar a:: a autoevaluarse   fundamentalmente incitar al alumno a que juzgue lo que: lo que está haciendo   el principio de evolución es decir que su:: su meta ha de ser no:: no cometer errores sino cometer menos   notar que tiene más recursos   por ejemplo que note que:: si compara lo que acaba de hacer con lo que ha hecho hace como:: quince días   que note por ejemplo que está usando mejor los tiempos de:: del pasado   hay que invitarle a comparar y a analizar lo que:: lo que ha hecho   me parece fundamental   porque cuando le dices a un alumno tienes que estudiar más   cuando está él a solas no sabe lo que tiene que hacer   si ya primero: si ha comprobado primero sus carencias le puede decir pue:s te conviene:: te conviene repasar algo</p>	<p>En las líneas 319-359, el sujeto enunciador aparece en el discurso a través del “yo” explícito, verbos de pensamiento en primera persona y el empleo de la segunda persona con valor de “yo”. Didier opina que la autoevaluación es “muy importante” (l. 319-320), dado que permite al alumno conocer “lo que sabe y lo que no sabe” (l. 323-324). Considera, asimismo, que la meta de cualquier alumno no ha de ser no cometer errores, sino “cometer menos” (l. 343-344).</p>
--	---	--

**ANEXO 3. 4.**

**ENTREVISTA DAVID**

<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50</p>	<p>ENTREVISTADORA: hola david mhm   a ve:r mhm   ¿te:: te sientes obligado a utilizar un libro de texto en concreto? DAVID: bueno: las asociaciones de padres mhm   utiliza:n ventas y: compras de:: de libros de: texto   entonces cuando:: termina e:l el año escolar   el instituto tiene que:: presentar a esta:s asociaciones   una lista de libros   co:n un libro determinado   para cada:: para cada nivel   luego cuando tú trabajas en tu clase   no estás e:n mm   no tienes ninguna obligación de:: de utilizar únicamente   e:l el libro   aunque:: a ver si:: si un profesor no utilizara en absoluto e::l el manual que tienen los alumnos   probablemente habría quejas de las asociaciones de:: de padres ENTREVISTADORA: y:: mhm   ¿te satisface el libro de texto que utilizas? DAVID: bueno: mhm   a parte del libro tengo también mis propios textos y:: documentos que: utilizo   cosas que preparo por mi cuenta   y también utilizo lo que aparece en el libro ENTREVISTADORA: ¿qué porcentaje de decisión tienes en el aula? DAVID: a ve:r mhm   yo creo que:: tengo mucho autonomía   aunque no sé: habrá situaciones diferentes segú::n el instituto el centro donde estés   pero:: normalmente e:l director   no se mete en pedagogía   si hay personas que se:: que se pueden meter es el inspector   pero viene:n muy pocas veces   un profesor puede ver un inspector cada:: seis o siete años muchas veces fijate   y una vez e:h   los que pueden meterse son los padres que consideran que:: sus hijos no reciben clases que:: que convengan   pero:: creo yo que el profesor tiene mucha:: mucha autonomía   bueno:</p>	<p>En las líneas 5-21, el entrevistado aparece en el discurso mediante la utilización de la segunda persona con valor de “yo”. David manifiesta que un profesor no tiene la obligación de utilizar únicamente el libro en clase (l. 13-16: “cuando tú trabajas en tu clase no tienes ninguna obligación de utilizar únicamente el libro”). Sin embargo, según el sujeto enunciador, si el profesor no utilizara el libro en absoluto probablemente habría “quejas de las asociaciones de padres” (l. 20-21).</p> <p>David adopta un papel muy activo en este pequeño fragmento de discurso, a través de verbos de pensamiento en primera persona. El entrevistado asegura que en clase no sólo utiliza el libro, sino también otros materiales didácticos que prepara él mismo.</p> <p>En las líneas 34-59, el sujeto enunciador aparece en el discurso mediante el “yo” explícito, verbos de pensamiento en primera persona, el uso de la segunda persona con valor de “tú” y diversas inclusiones en el colectivo de profesores de ELE. David considera que tiene “mucha autonomía” (l. 35) en clase. Según el entrevistado, las personas que quizás criticarían el trabajo de un profesor serían los padres de los alumnos (l. 45-48: “los que pueden meterse [con el profesor] son los padres, que consideran que sus hijos no reciben clases que convengan”) y los inspectores (l. 40-41: “si hay personas que se pueden meter es el inspector”). David</p>
---	--	--

<p>51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p>	<p>si:: si los padres se quejan directamente a:l director del centro   puede que el director del centro mhm   quiera ver al profesor le:: le pida que bueno que:: que tenga cuidado   que:: que lo que hace por lo visto no:: no conviene   bueno no sé   no creo que:: que sea un fenómeno general ENTREVISTADORA: ¿cómo entiendes la comunicación   es expresión de ideas opiniones   es interacción en parejas o grupos? DAVID: digamos que:: comunicar es mhm   a la vez comprender y expresarse   lo que dice e:l el interlocutor   y saber cómo expresarse   y bueno expresar ideas y:: sentimientos   mm creo que: en la vida real   la comunicación es interacción   entonces hay que procurar crear situaciones de interacción e:n en clase   porque creo yo que:: hay una:: mhm   una lengua para hablar de algo   que es lo que: hacemos mucho en clase hablamos del texto de lo que dice el autor de lo que piensa tal y cual   y hay otra lengua   que es la lengua para:: para hablar a alguien   para hablar a una persona   que es la lengua de:: de la comunicación   y esta lengua es u:n una:: lengua que:: que aparece bastante menos en e:l aprendizaje de la lengua ENTREVISTADORA: ¿por qué motivo? DAVID: bueno: lo que pasa es que:: tal vez por ejemplo: hablar en una:: tienda   el hecho de que sea una tienda tiene relación con u:n campo léxico   pero:: finalmente el hecho de:: pedir mm   a alguien que haga tal o tal cosa   el hecho de:: bueno la:: mhm   cómo decirte   el lenguaje de:: de por favor para solicitar con cortesía etcétera   es un lenguaje:: más amplio   y el alumno:: mhm   no:: no tienes una situación que es la tienda   pero tienes la situación en</p>	<p>manifiesta, sin embargo, que los inspectores no van demasiado a menudo a observar las clases de los profesores (l. 42-45: “[los inspectores] vienen muy pocas veces, un profesor puede ver un inspector cada seis o siete años muchas veces”).</p> <p>El sujeto enunciador se implica de manera directa en este fragmento de discurso a través del “yo” explícito, verbos de pensamiento en primera persona e inclusiones personales en el colectivo de profesores de ELE. David considera que la comunicación es “interacción” (l. 71), por lo que hay que procurar “crear situaciones de interacción en clase” (l. 72-73). Según el entrevistado, mientras que en clase se habla “mucho” (l. 76) de un texto, se pone poco énfasis en que los alumnos comuniquen en la lengua meta.</p> <p>Este fragmento de discurso resulta algo opaco. Según explica David, la práctica oral y escrita del ELE no se articula en torno a situaciones de comunicación de la vida real (l. 99-102: “no tienes una situación que es la tienda [...], la situación comunicativa es un poco diferente”). El entrevistado percibe las situaciones de comunicación no tanto como “una situación realmente concreta en la vida real” (l. 112-113), sino como la capacidad del alumno para comunicarse oralmente con un</p>
---	--	--

101	que u::n mhm   la:: la situación	interlocutor (l. 103-109: “el alumno tiene
102	comunicativa es un poco diferente	que adoptar una actitud de una persona
103	el alumno tiene que:: que: adoptar	que está haciendo una solicitud, ¿me
104	u::n una actitud de una persona que::	entiendes?, cualquiera que sea esta
105	mm   que esté haciendo una solicitud	solicitud, me parece que lo importante es
106	¿me entiendes?   cualquiera que sea	que sea capaz de solicitar”).
107	esta solicitud   me parece que lo	
108	importante es que sea capaz de	
109	solicitar   ¿me entiendes?   yo:: veo	
110	más bien las situaciones	
111	comunicativas no tanto como::	
112	mhm   una situación realmente	
113	concreta en la vida real   sino yo	
114	tengo que enseñarles a mi alumno a	
115	solicitar   por ejemplo dirigiéndose	
116	a:: a un adulto con el cual tiene que::	
117	que buscar modales más corteses	
118	ENTREVISTADORA: y:: mhm	
119	¿sobre qué temas pueden hablar los	
120	alumnos cuando interactúan?	
121	DAVID: pue::s no descarto ningún	Este fragmento de discurso resulta
122	tema   lo que:: nos limita a nosotros	también algo opaco. Según David, el
123	es que siempre tenemos que partir	hecho de que la práctica oral del ELE se
124	de:: de un texto de:: de una cosa que	articule en torno a textos limita el
125	sea auténtica   si luego queremos	número de temas sobre los que pueden
126	utilizar el material lingüístico que	hablar los alumnos (l. 122-125: “lo que
127	había en el texto   si queremos	nos limita a nosotros es que siempre
128	utilizar si quieres mhm   todo e::l el	tenemos que partir de un texto, de una
129	contenido temático que había en el	cosa que sea auténtica”). Después de que
130	texto   después se:: se dirige hacia	los alumnos hayan leído o escuchado un
131	una situación comunicativa	texto, realizarán actividades en las que
132	determinada   también por ejemplo	podrán utilizar los elementos
133	si en el texto había u::n mhm   un	gramaticales y léxicos que aparecían en
134	intercambio no sé yo e::n mhm   en	el mismo (l. 136-141: “después puedo
135	el interior de:: de una tienda por	proponer un diálogo a los alumnos, que
136	ejemplo   yo después puedo	sea en otras circunstancias, pero en las
137	proponer un diálogo a lo:s a los	que puedan volver a utilizar elementos
138	alumnos que sea:: mhm   en otras	que han aparecido en el texto”).
139	circunstancias pero en las que	
140	puedan   volver a utilizar elementos	
141	que han aparecido en e::l texto	
142	ENTREVISTADORA: ¿qué	
143	cambiarías de la enseñanza actual	
144	del español?	
145	DAVID: yo no descartaría:: mhm	En las líneas 145-181, el entrevistado
146	situaciones comunicativas más de la	aparece en el discurso mediante el “yo”
147	vida real   aunque: lo que hacemos si	explícito, verbos de pensamiento en
148	quieres es mhm   cómo decirte   a	primera persona, el uso de la segunda
149	partir de:: de un texto que tenemos	persona con valor de “yo” e inclusiones
150	es proponer mejor una situación	personales en el colectivo de profesores

<p>151 comunicativa que tenga algo que ver  152 con la:: con la vida real   pero: el  153 punto de partida no e:s no es la:: la  154 situación comunicativa   no es decir  155 voy a enseñar a mis alumnos a  156 apañarse cuando están en u:n en una  157 tienda ¿me entiendes?   esto es una  158 perspectiva que no está adoptada de  159 momento   y lo que pasa es que::  160 mhm   cuando no estás en la vida  161 real   y no tienes la situación ante los  162 ojos   es bastante difícil   entonces es  163 útil me parece que:: de que haya un  164 texto o:: mhm   cuando digo texto yo  165 puede ser u:n mhm   una:: algún  166 trozo de película o lo que sea   es  167 que mhm   que te ambientas   la  168 situación la has visto la imaginas   y  169 me parece a mí que es más fácil  170 imaginar un diálogo que:: que  171 enmarcarlo en este: en este ambiente  172   para un alumno francés que no  173 tiene el léxico que no está::  174 realmente en la situación   es un  175 esfuerzo creo yo de:: de: de  176 imaginación bastante:: bastante  177 fuerte   que te desvía de la  178 preocupación lingüística   haces  179 tanto esfuerzo por imaginar lo que  180 podrías decir que no:: mhm   pierdes  181 algún tiempo creo yo  182 ENTREVISTADORA: en tu:: en tu  183 opinión   ¿qué importancia debe  184 tener en el aula el uso de:: mhm    185 de:: estrategias de aprendizaje y  186 comunicación?  187 DAVID: lo que hago yo a menudo  188 e:s por ejemplo utilizar una  189 transparencia con u:n proyector   en  190 la:: en la que está el texto con  191 algunas palabras por ejemplo::  192 traducidas e:h   y bueno estoy en e:l  193 en el fondo del aula y:: y estoy  194 leyendo con ellos   intentamos  195 comprender   y les digo por ejemplo  196 ha:y hay una palabra que significa  197 tal cosa   a ver si:: a ver si: la sabéis  198 ver   y si uno me:: me dice tal  199 palabra qué es lo que:: lo que  200 significa   le digo bueno me parece</p>	<p>de ELE. David se contradice cuando afirma que valoraría positivamente que se trabajara a partir de “situaciones comunicativas más de la vida real” (l. 146-147), y luego manifiesta que actualmente ya existen ese tipo de situaciones en la enseñanza (l. 147-152: “lo que hacemos si quieres es, cómo decirte, a partir de un texto que tenemos es proponer mejor una situación comunicativa que tenga algo que ver con la vida real”). David confiesa, sin embargo, que “el punto de partida no es la situación comunicativa” (l. 152-154) en sí, sino el texto. Para el entrevistado, es “útil” (l. 163) que la práctica oral y escrita del ELE se organice alrededor de textos, puesto que es “bastante difícil” (l. 162), por ejemplo, escenificar un “diálogo de la vida real” sin un texto que te ayude a “ambientarte” (l. 167).</p> <p>En las líneas 187-235, el sujeto enunciador adopta un papel muy activo, a través del “yo” explícito y verbos en primera persona. Para David, es importante que los alumnos tomen en consideración “el contexto” (l. 201) a la hora de descifrar el significado de una palabra. El entrevistado manifiesta que, a menudo, determina las informaciones que los alumnos habrán de comprender, con el objetivo de que estos no estén “preocupados por entenderlo todo, sino por entender unas cuantas cosas que yo he determinado por antelación” (l. 232-</p>
--	--

<p>201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250</p>	<p>que si:: tomas un poco el contexto el entorno   te puedes formar una idea aunque no esté muy cerca   con esta idea te basta para comprender   o le digo me estás preguntando tal palabra   ¿estás seguro que te hace falta para comprender algo?   y lo que hago a menudo es mhm   cuando:: les doy algo por leer   antes les doy u:n unas unas tareas   por ejemplo llego a la estación y voy a:: porque necesito algunas informaciones   pero otra vez estoy por ejemplo en un tren que sale de valencia que sale por la mañana   y tengo:: mhm   y tengo un transbordo e:n barcelona luego para ir a:: la frontera   tengo un proyecto   y entonces voy a:: preguntar   y ante lo que me va a decir el empleado   si hay cosas que no entiendo   pero sé   que hay trenes que salen   y sé que hay transbordo   considero que bueno que:: he logrado e:l propósito que:: que tenía   entonces yo les digo a los alumnos vais a ver   hay por ejemplo una riña entre u:n padre y su hijo   quiero que me digáis cuál es el motivo de la riña   y luego vais a ver que interviene la madre   a ver cómo:: cómo interviene   es decir que no van a estar preocupados por entenderlo todo   sino por entender unas cuantas cosas que yo he:: determinado por antelación ENTREVISTADORA: ¿cómo:: mhm   cómo enfocas la evaluación en el aula? DAVID: mhm   para mí la:: la evaluación   es lo que:: que te permite   a mí el profesor   justificar y adaptar e:l el aprendizaje y la: la enseñanza   y cuando:: si quieres cuando yo evalúo a un alumno o a:: los alumnos   considero que también estoy midiendo lo que supe enseñarles   me percato   a través de esta evaluación   que es evaluación del alumno también que e:s   me percato de lo que ellos han</p>	<p>235).</p> <p>El sujeto enunciador se implica de manera directa en el discurso a través del “yo” explícito, la forma “para mí” y verbos en primera persona. David considera que la evaluación le permite medir lo que supo enseñar a sus alumnos, y los conocimientos que estos asimilaron.</p>
--	---	---

<p>251 asimilado y de lo que::                  252 comprendieron mal                  253 ENTREVISTADORA: ¿crees que::                  254 que el currículo te da suficiente                  255 información sobre cómo evaluar?                  256 DAVID: mhm no   el currículo no                    257 si quieres mhm   sabe:r de: saber de                  258 evaluación   te conviene leer e:l el                  259 marco común europeo   a veces                  260 mhm   en los institutos   como en                  261 francia hay mucha preocupación por                  262 lo exámenes de:: de fin de año   se                  263 organizan exámenes comunes a:l en                  264 el instituto   es decir por ejemplo que                  265 todos los alumnos de seconde                    266 tienen un examen un día   de español                  267 todos   el mismo examen   y                  268 entonces en la preparación del                  269 examen nos reunimos                    270 intercambiamos   y cuando:: estamos                  271 montando e:l el examen   también                  272 como vamos a corregir en general                    273 los alumnos no:: corrijo sus pruebas                  274 yo   sino que las corrige u:n un                  275 compañero   entonces también                  276 tenemos que:: ponernos de acuerdo                  277 sobre: e:l el modo de:: de evaluar                  278 la:: las pruebas   hay momentos en                  279 los que ha:y discusión   y también                  280 ha:y más o menos un intento de:: de                  281 armonizar                  282 ENTREVISTADORA: ¿qué ha                  283 supuesto para el trabajo en el aula la                  284 aparición del nuevo currículo?                  285 DAVID: pues creo yo que:: que                  286 ahora mhm   e:l el profesor francés                    287 está obligado de:: mhm   está                  288 enseñando ahora   en este momento                  289 mismo   a comprender   y su                  290 preocupación es que el alumno                  291 comprenda   y su preocupación es                  292 que el alumno se exprese   es decir                  293 se ha obligado a los profesores a no                  294 pensar en que dar una clase es dar                  295 una clase   dar una clase significa                  296 que:: tienes unos objetivos bastante                  297 concretos en cada momento   no sé                  298 si me hago comprender   por                  299 ejemplo un profesor de español                  300 mhm   leía u:n un texto a sus</p>	<p>En las líneas 256-281, el sujeto enunciator se implica en el discurso directamente a través de un verbo en primera persona, el uso de la segunda persona con valor de “yo” y diversas inclusiones en el colectivo de profesores de ELE. David señala que el currículo no da suficiente información sobre cómo evaluar, por lo que es “conveniente” (l. 258) leer el <i>Marco común europeo</i>. El entrevistado explica que él y sus colegas intentan conformar unos criterios de evaluación fiables (l. 276-281: “tenemos que ponernos de acuerdo sobre el modo de evaluar las pruebas, hay momentos en los que hay discusión, y también hay más o menos un intento de armonizar”). La forma “tenemos que” (l. 276) sitúa al entrevistado en una posición de obligación respecto a la acción. El entrevistado afirma que no corrige las pruebas de sus alumnos, sino que lo hace algún colega suyo (l. 272-274: “los alumnos no corrijo sus pruebas yo, sino que las corrige un compañero”).</p> <p>El sujeto enunciator establece una diferenciación entre el “antes” y el “ahora” de la enseñanza del ELE. David considera que actualmente, a diferencia de hace unos años, el profesor hace un mayor uso en clase de las estrategias de comprensión y expresión.</p>
---	---

<p>301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350</p>	<p>alumnos   y decía a ver lo que:: lo que habéis comprendido   no se preocupaba por enseñarles primero a comprender   le:s les preguntaba qué habían comprendido pero:: creo que ahora el profesor mhm   piensa que si sus alumnos comprenden es como si saben leer   y que esto supone adquisición de conocimientos léxicos etcétera y también de estrategias</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿te ha servido lo que aprendiste durante la:: la carrera para enseñar en secundaria?</p> <p>DAVID: bueno creo que sí e:h creo que sí   es evidente que si no:: mhm   no estaría en condiciones de enseñar el español   creo que la universidad te da u:n un conocimiento explícito de la lengua   a veces utilizas cosas y no sabes por qué   lo que te permite la: universidad es estudiar tener un conocimiento receptivo del idioma que vas a enseñar</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿añadirías o cambiarías algo?</p> <p>DAVID: mhm   quizás poner algo de pedagogía o didáctica   aunque:: mhm   la verdad es que eso normalmente es de la incumbencia del iufm   los profesores universitarios en francia mhm   a no ser que sean profesores de pedagogía   o profesores de didáctica   no saben nada en absoluto de pedagogía   quiero decir que si:: si estás en la universidad estudiando licenciatura de español   si tienes u:n profesor que se:: que te enseña literatura española   él ni es pedagogo ni sabe de pedagogía en absoluto   te va a enseñar literatura   y si:: si estudias carrera de profesor de español   normalmente no tienes asignaturas de didáctica   lo que pasa es que es u:n mm   te preparas para oposiciones   para acceder a:l al cuerpo docente   tienes un año de formación de preparación en el iufm</p>	<p>El sujeto enunciador aparece directamente en este fragmento de discurso mediante verbos en primera persona y el uso de la segunda persona con valor de “yo”. David considera que lo que aprendió en la universidad sí le sirvió, y señala que es “evidente” (l. 317) que de no ser así no estaría en condiciones de enseñar el ELE en secundaria.</p> <p>En las líneas 328-377, el sujeto enunciador aparece en el discurso mediante el “yo” explícito, verbos en primera persona y el uso de la segunda persona con valor de “yo”. David valoraría positivamente que los planes de estudio de las universidades ofrecieran pedagogía y didáctica (l. 328-329: “quizás poner algo de pedagogía o didáctica”). El sujeto enunciador asegura que los profesores universitarios, a no ser que sean profesores de pedagogía o didáctica, no saben “nada en absoluto” (l. 336) de estas dos materias. Según explica David, en los <i>IUFM</i> los futuros profesores de ELE estudian didáctica de lenguas y psicología de alumno (l. 348-352: “para acceder al cuerpo docente tienes un año de formación, de preparación en el iufm, te dan clases de didáctica, de psicología del alumno, etcétera”). El entrevistado asegura, sin embargo, que los aprendientes valoran</p>
--	--	---

<p>351   te dan clases de:: didáctica de  352 psicología del alumno etcétera   pero  353 los estudiantes que:: que pasaron por  354 iufm   de manera muy general tienen  355 mala opinión de la enseñanza que se  356 impartía e:n iufm   muchos se quejan  357 diciendo que lo que se les enseña  358 son cosas muy generales   muy  359 abstractas   y cuando ello::s   los que  360 están en iufm muchos de ellos son  361 chicos y chicas que ya están frente  362 a:: a alumnos   entonces lo que ellos  363 quieren es como recetas ¿sabes?    364 sobre la::   cuando se me enfrenta  365 uno y me insulta ¿qué qué hago yo?  366   pues esto no sé si algún día habrá  367 personas que sepan que sean  368 capaces de:: mhm   de decir bueno si  369 te ocurre una cosa así tienes que  370 hacer tal cosa   yo trabajé en un iufm  371 mhm   este aspecto: mhm   bueno yo  372 por ejemplo estoy trabajando en u:n  373 instituto   donde el alumnado no::  374 plantea problemas mayores   suerte  375 que tengo yo   bueno siempre tienes  376 alguna dificultad pero no:: no  377 muchas  378 ENTREVISTADORA: y:: mhm    379 ¿qué opinión tienes de los exámenes  380 del capes y la agrégation?  381 DAVID: estos concursos  382 normalmente   permiten afirmar que  383 la:: que la persona que:: que los ha  384 hecho mhm   domina el español    385 pero:: en cuanto a saber mhm   si es  386 capaz de:: de enseñar a:: a alumnos  387 como los hay ahora creo que no    388 creo que hay profesores cuyos  389 problemas no son problemas de:: de  390 enseñanza   son problemas de:: de  391 dominar a jóvenes que no tienen  392 educación social   el problema es  393 que yo no me siento con capacidad  394 para: para opinar realmente:: de:: de  395 forma interesante sobre:: sobre esto</p>	<p>muy negativamente la enseñanza que se imparte en los <i>IUFM</i> (l. 356-359: “muchos se quejan diciendo que lo que se les enseña son cosas muy generales, muy abstractas”). Según explica David, esos alumnos quieren “recetas” (l. 363) de enseñanza (l. 362-365: “lo que ellos quieren es como recetas, ¿sabes?, cuando se me enfrenta uno y me insulta ¿qué qué hago yo?”). El entrevistado no tiene la certeza de que los profesores de los <i>IUFM</i> enseñen algún día este tipo de “recetas” (l. 366-370: “esto no sé si algún día habrá personas que sepan, que sean capaces de decir bueno, si te ocurre una cosa así tienes que hacer tal cosa”).</p> <p>El sujeto enunciador adopta un papel muy activo en este fragmento de discurso, a través del “yo” explícito y verbos en primera persona. Según David, el <i>CAPES</i> y la <i>Agrégation</i> permiten “afirmar que la persona que los ha hecho domina el español” (l. 382-384), pero no evalúan la capacidad que tiene un profesor de “enseñar a alumnos como los hay ahora” (l. 386-387). Sin embargo, los pocos conocimientos que tiene David sobre este tema le llevan a afirmar que “no me siento con capacidad para opinar realmente de forma interesante sobre esto” (l. 393-395).</p>
---	---

**ANEXO 3. 5.**

**ENTREVISTA A OPHÉLIE**

<p>1 ENTREVISTADORA: hola ophélie  2   ¿te:: te sientes obligada a utilizar  3 un libro de texto en concreto?  4 OPHÉLIE: bueno en mi liceo  5 tenemos una lista de libros   y::  6 podemos elegir uno   pero bueno  7 después los profesores también  8 utilizan fotocopias y eso  9 ENTREVISTADORA: ¿te::  10 satisface el libro de texto que  11 utilizas?  12 OPHÉLIE: bueno ahora se:: mhm    13 ahora se intenta hacer que:: en los  14 libros la lengua sea un poco más  15 comunicativa   porque de verdad que  16 todo a base de:: de textos literarios y  17 puramente literarios a veces es un  18 poco pesado   porque a los  19 estudiantes a los alumnos muchas  20 veces le:s les resulta difícil   y:: y los  21 que están en la rama literaria es más  22 fácil   depende porque hay ramas  23 literarias donde:: mhm   en las que  24 hay alumnos que:: que dicen ser  25 literarios   pero que luego:: mhm    26 pero hay falsos literarios   o sea  27 que:: que saben algo del idioma pero  28 no:: no tienen un nivel tampoco muy  29 elevado   cada vez menos diría e:h    30 en esa rama de:: mhm   y luego  31 tienes los científicos y:: y  32 economistas   que son también en  33 español   por lo general inglés y  34 español muchas veces   y:: y tienen  35 un nivel bastante bueno   y :: se  36 hacen textos también literarios    37 pero un nivel un poco más bajo e:h  38 que lo que se estudia en la rama  39 literaria   se supone   y el coeficiente  40 se hace un poco más bajo   pero por  41 ejemplo un manual decidimos  42 cambiarlo porque:: ya lo vemos un  43 po:: un poco pesado   porque  44 después de cuatro o cinco años con  45 el mismo libro o más te cansas de  46 ese libro   o sea que tienes la  47 impresión de haber hecho:: de haber  48 dado la vuelta   aunque en realidad  49 no   realmente porque:: no: no  50 siempre tienes los mismos alumnos  </p>	<p>Ophélie asegura que los profesores pueden elegir el libro que quieran. La forma “podemos” (l. 6) coloca al sujeto enunciator en una posición de “capacidad” respecto a la acción. Según Ophélie, sin embargo, los profesores también “utilizan fotocopias” (l. 8).</p> <p>En las líneas 12-56, el sujeto enunciator se implica de forma directa en el discurso mediante el uso de la segunda persona con valor de “yo” y dos inclusiones personales en el colectivo de profesores de ELE. Ophélie establece una diferenciación entre el “antes” y el “ahora” de la enseñanza del ELE. La entrevistada manifiesta que ahora se intenta que “la lengua sea un poco más comunicativa” (l. 14-15), se infiere, un mayor acercamiento al lenguaje cotidiano. El uso de <i>comunicativo</i> en el sentido de “lengua cotidiana” es recurrente en todo el discurso de la entrevistada. Inferimos que hace unos años la enseñanza del ELE se basaba, de forma exclusiva, en el análisis de textos, en su mayoría literarios (l. 13-18: “ahora se intenta hacer que en los libros la lengua sea un poco más comunicativa, porque de verdad que todo a base de textos literarios y puramente literarios a veces es un poco pesado”). Para Ophélie, la enseñanza centrada única y exclusivamente en el comentario de textos literarios resulta “pesada” (l. 18) y “difícil” (l. 20) para algunos alumnos, sobre todo para los que estudian los bachilleratos científico y económico (l. 19-39: “a los alumnos muchas veces les resulta difícil, y los que están en la rama literaria es más fácil [...], y luego tienes los científicos y los economistas [...], y se hacen textos también literarios, pero un nivel un poco más bajo que lo que se estudia en la rama literaria”).</p>
---	---

<p>51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100</p>	<p>los alumnos cambian   o sea que:: los que vienen no conocen el libro   pero:: tú como profesora te cansas un poco de tener siempre lo mismo   y es necesario al cabo de:: de algunos años cambiar el manual ENTREVISTADORA: ¿te satisface el modo en que se enseña el español actualmente? OPHÉLIE: a ve:r mhm   lo:: lo que intentan hacer ahora es hacer un idioma un poco más comunicativo   porque se han dado cuenta de que:: se están dando cuenta de que:: mhm   lo puramente lo puro literario ya no:: no basta e:h   o sea que los alumnos o les parece difícil o bie:n mhm   al salir de la:: del instituto ya no saben hablar en español o un español que no les sirve por lo menos   se intenta hacer mhm   y ha salido un libro este año un manual que:: mhm   que quiere utilizar un poco el modelo de lo inglés   o sea que:: o sea que se hace a partir de unidades   aunque dentro de esas unidades tampoco es algo muy comunicativo como lo hace en inglés   o sea que:: han intentado copiar el modelo porque:: porque quieren intentar hacer un idioma más comunicativo   pero el fondo literario no se puede borrar   o sea que:: a pesar de que dicen que los españoles son muy abiertos   bueno no son los españoles sino los que hacen un programa bueno: mhm   quieren conservar siempre el idioma cervantino   o sea que:: en el fondo en tela de fondo siempre está detrás lo literario   o sea que:: cervantes que:: que velázquez que:: goya   todo eso ENTREVISTADORA: ¿ves viable que en el futuro se utilice el método que se utiliza en inglés? O.: no eso no eso no no no   no existe y no creo que exista un día porque:: mhm   porque quieren conservar te digo ese:: ese trasfondo</p>	<p>Ophélie no responde directamente esta pregunta. La entrevistada manifiesta que actualmente se intenta “hacer un idioma un poco más comunicativo” (l. 61-62), se infiere, un mayor acercamiento a la lengua cotidiana. Para el sujeto enunciador, fundamentar la enseñanza del ELE en “lo puro literario” (l. 65), inferimos, el estudio de textos clásicos, no es adecuado (l. 68-71: “[los alumnos], al salir del instituto, ya no saben hablar en español, o un español que no les sirve por lo menos”). Ophélie asegura que en ELE se ha intentado imitar “el modelo de lo inglés”, se infiere, desarrollar una enseñanza que se acerque en mayor medida a la lengua cotidiana; si bien la Cultura (en mayúsculas) siempre está presentes (l. 82-93: “el fondo literario no se puede borrar [...], quieren conservar siempre el idioma cervantino, o sea que en el fondo, en tela de fondo, siempre está detrás lo literario, o sea que cervantes, que velázquez, que goya, todo eso”).</p> <p>Ophélie no cree que la enseñanza del ELE se asemeje algún día a la del inglés porque el Ministerio quiere conservar “ese trasfondo cultural, literario, de la</p>
---	--	--

101	cultural literario de la civilización	civilización” (l. 100-101). Además del
102	bueno ahora mhm   quieren hacer	estudio de aspectos de la Cultura (en
103	menos civilización y más idioma	mayúsculas) de los países
104	pero tampoco se puede porque::	hispanohablantes, los libros podrían
105	mhm   un idioma se habla en un país	promover un mayor acercamiento a la
106	y en un país hay costumbres que::	lengua cotidiana (l. 102-103: “ahora
107	mhm   que van con el idioma pero::	quieren hacer menos civilización y más
108	cuando digan esto   tampoco	idioma”). Ophélie valoraría
109	significa estudiar una lengua	negativamente que la enseñanza del ELE
110	comunicativa tal como lo hace el	obviara el estudio de la Cultura (l. 102-
111	inglés   tampoco es eso porque::	107: “hacer menos civilización y más
112	mhm   siempre el trasfondo siempre	idioma [...] tampoco se puede porque un
113	te da:: la:: la lengua literaria	idioma se habla en un país, y en un país
114	ENTREVISTADORA: ¿cómo	hay costumbres que van con el idioma”).
115	enseñas a los alumnos a comunicar?	
116	OPHÉLIE: bueno: mhm   porque	El sujeto enunciador se implica de forma
117	siempre enriquecen su vocabulario	directa en el discurso a través de verbos
118	y siempre a través de lo:s de los	en primera persona y distintas
119	textos que estudian   como el	inclusiones en el colectivo de profesores
120	profesor es quien elige los textos	de ELE. Ophélie enseña a sus alumnos a
121	puede elegir temas que les permitan	comunicar a través del estudio de textos
122	utilizar tal o tal punto gramatical tal	(l. 118-119). La entrevistada considera
123	o ta:l mm   fondo cultural digamos	que los textos que elige el profesor
124	yo he hecho viajes con ellos a	deben aportar a los alumnos aspectos
125	españa y me he dado cuenta de que::	lingüísticos y culturales interesantes (l.
126	mhm   ya cuando consiguen hablar y	117-123: “[los alumnos] siempre
127	se dan cuenta de que los otros los	enriquecen su vocabulario, y siempre a
128	entienden se ponen muy contentos	través de los textos que estudian, como
129	aunque me parece que les falta les	el profesor es quien elige los textos,
130	hace falta unas palabras para:: mhm	puede elegir temas que les permitan
131	pedi:r mm   pedir su camino no	utilizar tal o tal punto gramatical, tal o
132	porque eso se estudia en seconde	tal fondo cultural”). Según explica la
133	cómo pedir su camino cómo llamar	entrevistada, en ELE también se
134	por teléfono eso sí que se hace en	practican “escenas de la calle”, es decir,
135	seconde   se hace en troisième y se	situaciones de comunicación de la vida
136	consolida en seconde   o sea lo:: lo	cotidiana, si bien “no de manera tan
137	mínimo a lo que:: mhm   podrían	coloquial como en inglés” (l. 144-145).
138	tener que utilizar en la calle   cómo	Inferimos que Ophélie valoraría
139	pedir su camino entender el camino	negativamente que la enseñanza del ELE
140	que les dicen cómo llamar po:r por	se centrara en actividades tales como “ir
141	teléfono   cómo pedir para ir al	de compras” o “comer en un
142	correo lo que sea   eso sí se estudia	restaurante”. Para la entrevistada, ello no
143	o sea escenas de la calle tal como	propiciaría una adecuada formación
144	éstas sí se estudia   no de manera tan	cultural de los alumnos (l. 156-159: “si
145	coloquial como en inglés pero sí se	estudiaran sólo escenas de la calle me
146	estudia   y:: mhm   eso sí lo lo lo	parece que les faltaría mucho, algo de las
147	memorizan   del mismo modo que	costumbres, de cómo se vive”). Ophélie
148	estudiándolo con el método de	opina que el estudio de textos es la única
149	inglés por ejemplo   o sea que:: lo lo	vía para acceder a la cultura (l. 160-163:
150	memorizan   eso sí les sirve   y lo::	“un tema sobre la feria de sevilla o lo

151	puramente lo puro literario que te	que sea, cómo estudiarlos sino a través
152	decía en algo les sirve también	de un texto, que cuenta cómo pasa la
153	porque se enriquecen con el	semana santa”).
154	vocabulario que adquieren y todo	
155	eso   ahora si:: mhm   en cambio si::	
156	si estudiaran sólo:: mhm   escenas de	
157	la calle me parece que:: les faltaría	
158	mucho   algo de:: de las costumbres	
159	de cómo se vive   porque por	
160	ejemplo un tema sobre:: mhm   la	
161	feria de sevilla o lo que sea mhm	
162	cómo estudiarlos sino a través de un	
163	texto   que cuenta cómo pasa la	
164	semana santa que:: mhm   y:: si se	
165	hiciera solamente no sé:: mhm   qué	
166	es un paso   no les va a gustar	
167	porque se van a:: se van a cansar si	
168	solamente tienen que oír a un	
169	profesor explicarles eso se van a	
170	cansar   tienen que verlo ellos	
171	mismos   tienen que estudiarlo ellos	
172	mismos a través de:: un texto   y a	
173	través de este texto el profesor	
174	puede preguntar eso lo lo:: estudian	
175	con las preguntas del profesor	
176	ENTREVISTADORA: ¿qué:: mhm	
177	qué porcentaje de decisión tienes en	
178	el aula?	
179	OPHÉLIE: bueno yo creo que	Ophélie considera que en el aula los
180	tenemos bastante autonomía	profesores tienen “bastante autonomía”
181	porque se supone que:: mhm   que	(l. 180). A la entrevistada le resulta
182	hemos pasado unos concursos y	difícil hablar de los controles que ejercen
183	sabemos ser profesores   pero bueno:	en ocasiones los inspectores.
184	mhm   a veces también vienen	
185	inspectores para controlar nuestro	
186	trabajo   aunque bueno de esto	
187	espero que entiendas que tampoco	
188	me gusta hablar mucho	
189	ENTREVISTADORA: ¿cómo::	
190	cómo entiendes la comunicación	
191	mhm   es expresión de:: ideas	
192	sentimientos   es interacción en	
193	parejas o grupos?	
194	OPHÉLIE: mhm   uff   mhm   lo:: lo	A Ophélie le resulta difícil definir la
195	que hacemos en clase es que lees el	<i>comunicación</i> (l. 194). Así, evita
196	texto   lo:: explicas las las palabras	contestar directamente la pregunta que se
197	que:: mhm   un poco difíciles para la	le plantea y explica qué actividades se
198	comprensión del texto   luego leen	realizan actualmente en las clases de
199	un poco ellos el texto y luego:: mhm	ELE. Según explica la entrevistada, los
200	van vas preguntando mhm   y	alumnos, después de haber leído o

<p>201 preguntas haces preguntas conforme  202 e:l desarrollo del texto   a ver qué  203 han entendido   y como contestas a  204 una:: mhm   bueno lo que hace  205 fulana en el avión por ejemplo    206 porque está en un viaje o:: no sé  207 mhm   no sé con quién está viajando  208 o:: mhm   cosas así por ejemplo en  209 seconde   entonces ya empiezan a  210 tener e:l mhm   entender el sentido  211 del texto y:: mhm   a través de esto  212 tienen que sacar en el texto uno o  213 dos objetivos lingüísticos   o sea  214 que:: el texto la:: mhm   es como un  215 soporte   para estudiar el idioma    216 ahora es un poco literario sí   pero  217 haces preguntas y:: mhm   el  218 profesor tiene que elegir sus  219 preguntas de manera que:: que los  220 alumnos mhm   puedan contestar   y  221 que puedas averiguar que han  222 entendido o no el texto   y a través  223 de tus preguntas tienes que llevarles  224 a utilizar tal y tal forma lingüística  225 tal y tal punto de gramática   si  226 quieres estudiar el subjuntivo por  227 ejemplo mhm   vas a hacer unas  228 preguntas que les va a llevar a  229 utilizar el subjuntivo   luego se  230 apunta en la pizarra conforme las  231 respuestas de los alumnos   si hay  232 buenas respuestas o lo que sea   se  233 escribe en la pizarra un modelo o  234 dos modelos   y luego:: mhm   ellos  235 lo apuntan cuando terminas de  236 preguntar   hay la parte escrita   y los  237 alumnos escriben en su cuaderno lo  238 que está en la pizarra   o sea los  239 modelos   lo que llaman frases  240 moda:: modelizantes mhm   para  241 utilizar tal punto de gramática   y  242 luego les das ejercicios que hacer en  243 la:: en la casa   para que utilicen o  244 que reutilicen lo que han hecho en  245 clase   la parte gramatical   empiezan  246 una frase que:: que ellos tienen que  247 terminar por ejemplo o:: mhm   una  248 pregunta que les obligue a ir a ver el  249 texto   a:: reutilizar a ver otra vez el  250 texto   para sacar palabras o</p>	<p>escuchado un texto, tienen que responder  preguntas que les hace el profesor. Si el  profesor quiere que los alumnos utilicen  el subjuntivo, debe “hacer unas  preguntas que les va a llevar a utilizar el  subjuntivo” (l. 227-229). En casa, los  estudiantes realizan actividades que les  llevan a utilizar las estructuras  gramaticales y los componentes léxicos  estudiados en clase (l. 242-245: “luego  les das ejercicios que hacer en la casa,  para que utilicen o reutilicen lo que han  hecho en clase, la parte gramatical”).  Inferimos que lo que pretende el  profesor es que los alumnos memoricen  esos componentes y estructuras,  haciendo que los escriban una y otra vez.</p>
---	--

251	expresiones o:: expresiones lexicales	
252	o gramaticales o los dos mhm   y::	
253	bueno y la clase al día siguiente la	
254	clase siguiente tienes que	
255	interrogarlos mhm   o:: sobre lo que	
256	ha:n mhm   hacerles un examen oral	
257	de lo que han visto   contestar a	
258	preguntas y tal   para que reutilicen	
259	esto   luego vas siguiendo hacia la	
260	otra parte del texto   otro texto del	
261	mismo tema   siempre se tiene que	
262	estudiar lo que:: lo que se llama un	
263	proyecto siempre se tiene que	
264	estudiar   dos o tres documentos	
265	sobre el mismo tema mhm   y hacer	
266	que haya por ejemplo dos textos en	
267	una imagen en una publicidad en	
268	una:: mhm   lo que sea   o un texto	
269	iconográfico con u:n documento	
270	iconográfico y dos textos   y hacer	
271	por ejemplo estudias el segundo	
272	texto con ellos   haces lo mismo con	
273	preguntas oral y luego la parte	
274	escrita   y les das ejercicios   y::	
275	mhm   al día siguiente lo:: les das	
276	ejercicios   al día siguiente les	
277	preguntas sobre ese ejercicio   y::	
278	sigues con la foto por ejemplo   y	
279	con la foto tienes que saber reutilizar	
280	lo:: todo la:: las expresiones	
281	lexicales o gramaticales o:: etcétera	
282	que han estudiado en los dos	
283	primeros textos   y con esto:: mhm	
284	van van van aprendiendo la:: la el	
285	idioma   van enriqueciendo su saber	
286	lingüístico   la gramática mhm   y en	
287	seconde se repasa todo toda la::	
288	gramática   y luego esto en seconde	
289	tiene que ser tiene que ser una base	
290	se consolida la base que se:: mhm	
291	que se ha estudiado en quatrième y	
292	cinquième en el colegio   luego ya	
293	con esta:: con esta base conso:	
294	consolidada   se:: se estudia en	
295	première terminale a partir de textos	
296	pero es e:l el mismo sistema	
297	preguntas oral una parte escrita un	
298	poco y:: mhm   bueno ahí se escribe	
299	un poco más en première o	
300	terminale   pero:: siempre lo mismo	

<p>301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350</p>	<p>una parte oral una parte escrita  ENTREVISTADORA: ¿puedes  citarme algunas situaciones orales  adecuadas para trabajar en clase?  OPHÉLIE: pue::s mhm   por  ejemplo en seconde hay todo un  texto de una cabina telefónica   que  hay gente que:: hay que llamar y::  uno que está esperando a un amigo y  en realidad se cree que está  esperando para llamar   y la gente  forma una cola para:: mhm   bueno a  partir de eso puedes ver cómo llamar  por teléfono y tal   y expresiones    pero:: no es una forma de llamar al  teléfono puramente   o también por  ejemplo:: hay el viaje en avión   por  ejemplo:: cómo viajar   temas así    aunque siempre se conserva el tema  de:: la guerra civil por ejemplo    siempre un trasfondo cultural que no  se puede borrar   o sea que:: se  define la guerra civil se define la:: la  conquista   se define la:: la: el  descubrimiento del nuevo mundo    todo toda:: la civilización a través de  esto  ENTREVISTADORA: ¿crees  preferible mhm   iniciar las sesiones  de conversación partiendo de:: una  situación comunicativa   o:: mhm    de un texto que sirva de base para  preguntas y comentarios?  OPHÉLIE: todo es a partir de textos    textos más bien literarios   y es  verdad que no:: mhm   que no se  enseña la lengua comunicativa como  se enseña en inglés   por ejemplo  co:n mhm   en que tienen unidades  una unidad para llamar por teléfono    una unidad para ir al correo o no sé  qué   es todo a base de textos  literarios   más o menos  comunicativos si quieres porque::  mhm   el principio en secundaria en  seconde sería así como:: mhm    hacer una carta por ejemplo   cuando  están en la carta pero:: a todas horas  tiene que haber un texto   no se  enseña una carta puramente así   se::</p>	<p>En las líneas 305-327, la entrevistada señala que la práctica oral y escrita del ELE se articula siempre alrededor de textos, en su mayoría literarios. A través del texto, los estudiantes pueden ver “cómo llamar por teléfono y tal, y expresiones” (l. 313-314). Según Ophélie, los temas de los textos se refieren tanto a convenciones de la vida cotidiana (l. 318: “cómo viajar, temas así”) como a aspectos políticos e históricos de los países de habla hispana (l. 322-326: “se define la guerra civil, se define la conquista, se define el descubrimiento del nuevo mundo”).</p> <p>Ophélie no contesta directamente esta pregunta. La entrevistada señala que clase se trabaja siempre “a partir de textos, textos más bien literarios” (l. 334-335). Aunque no sólo para realizar actividades de comentario. Según el sujeto enunciador, actividades del tipo “hacer una carta” (l. 347) deben ir siempre precedidas de un texto (literario) que “que hable de una carta” (l. 351-352). Así, los alumnos pueden ver “los modelos o las expresiones por ejemplo que se pueden poner para hacer una carta” (l. 352-354). Según Ophélie, la enseñanza del ELE difiere de la del inglés, en el sentido de que la primera no concede tanta importancia al lenguaje</p>
--	---	--

<p>351 se pone un texto que hable de una  352 carta   se enseña como lo::s modelos  353 o las expresiones por ejemplo que se  354 pueden poner para hacer una carta    355 pero digo:: digo que:: que el texto  356 no e:s mhm   bueno por ejemplo si el  357 texto es una carta que haría:: que ha  358 habido fulano   toman la carta y se  359 puede ver qué nivel de:: carta es de  360 un amigo a un amigo   y se puede  361 enseñar por ejemplo los diferentes  362 las diferentes expresiones   otras  363 expresiones que habría para escribir  364 a un director a no sé quién a no sé  365 quién   por ejemplo ves que todo es  366 a base de un texto e:h  367 ENTREVISTADORA: ¿qué  368 importancia le otorgas en el aula al  369 conocimiento de estrategias de  370 aprendizaje y comunicación?  371 OPHÉLIE: pue:s mhm   es el  372 profesor el que maneja su clase el  373 que conduce su clase   y:: mhm   es  374 la manera de:: de conducir la clase  375 el profesor que hace que:: mhm    376 van a estudiar de tal o tal manera    377 y:: mhm   haces preguntas sobre un  378 texto   que:: mhm   que puedes  379 averiguar lo que han entendido de  380 ese texto a:: a través de tus  381 preguntas   y:: mhm   bueno cada  382 vez más se hacen textos un poco  383 más fáciles   textos más fáciles   con  384 un vocabulario más asequible   una  385 lengua más asequible a todos    386 porque se han dado cuenta de que::  387 mhm   con lo que tenían conforme  388 con lo que se:: mhm   con los  389 soportes de:: antes había alumnos  390 que tenían dificultades   y:: mhm    391 ahora se han hecho se intentan hacer  392 soportes con má:s mhm   más  393 asequibles a todos eso sí   porque se  394 han dado cuenta de que había  395 dificultades tremendas para unos y::  396 mhm   entonces intentan hacer que::  397 que los textos sean un poco más  398 asequibles a todos   incluso a los que  399 tienen más dificultades para  400 entender   siempre hay que intentar</p>	<p>cotidiano como la segunda (l. 336-338:  “no se enseña la lengua comunicativa  como se enseña en inglés”).</p> <p>Ophélie no ha entendido demasiado bien esta pregunta. Se infiere que, para la entrevistada, existe una relación de causalidad entre la actuación de los profesores y el aprendizaje de los alumnos (l. 373-376: “es la manera de conducir la clase el profesor que hace que [los alumnos] van a estudiar de tal o tal manera”). Ophélie señala que en clase siempre hay alumnos que tienen “curiosidad” (l. 406) por aprender y otros que no la tienen. Mientras que resulta fácil despertar el interés de los primeros, es “muy complejo” (l. 421) lograr que los segundos se interesen por el ELE. Sin embargo, el profesor debe intentar motivar a los alumnos tomando como referencia sus gustos e intereses (l. 400-402: “hay que intentar ver en los alumnos cuáles son sus puntos de interés”). Según explica Ophélie, los nuevos manuales incluyen textos “más fáciles” (l. 383). Hace unos años el vocabulario de los textos podía causar “dificultades tremendas” (l. 395) a algunos alumnos.</p>
--	---

401	ver en los alumnos cuáles son sus	
402	puntos de interés o:: mhm   qué es lo	
403	que les falta o:: qué es porque hay	
404	alumnos que:: mhm   les falta poca	
405	cosa para que:: tengan la::	
406	curiosidad   el gusto para hacer una	
407	cosa   y:: y: basta con que les diga::	
408	mhm   que diga una frase que:: pues	
409	eso sí que lo puedes hacer hazlo vete	
410	a ver en un diccionario porque:: mm	
411	ha sido muy interesante porque::	
412	has escrito lo que has dicho y tal o	
413	sea que:: mhm   aunque claro hay	
414	gente que no tienen una curiosidad	
415	innata por ejemplo   y uno que no la	
416	tiene por ejemplo cómo:: mhm	
417	suscitar su curiosidad y hacer que se	
418	interese: mhm   por español o:: que	
419	tenga curiosidad de leer libros por	
420	ejemplo: mhm   uff lo que::   por eso	
421	es muy muy complejo la:: la:: mhm	
422	para un profesor porque:: haces	
423	psicología haces pedagogía hace:s	
424	mhm   mucho o sea que:: mhm   hay	
425	que ver cuáles son sus puntos de	
426	interés   porque me acuerdo que::	
427	mhm   después de un viaje a:: a	
428	españa precisamente tenía un	
429	alumno que:: mhm   en clase estaba	
430	muy cerrado   nunca contestaba no	
431	entendía tenía la sensación tenía la	
432	impresión que:: que no entendía	
433	nada   y después de hacer un viaje a	
434	españa   fuimos a sevilla y:: se	
435	quedó con un amigo que sí que	
436	entendía muy bien que hablaba muy	
437	bien   para:: para mover para	
438	moverse en sevilla y tal   y después	
439	mhm   a la vuelta del viaje   se puso	
440	a participar en clase como nunca	
441	había participado   o sea que:: el	
442	hecho de ir más allá a:l al país y::	
443	mhm   y entender unas cosas y de::	
444	de notar que lo que aprendía en	
445	clase al final le servía en algo	
446	porque lo demás que habían	
447	aprendido en clase al final les servía	
448	y estaban contentos con decirme::	
449	mhm   ah señora nos han entendido	
450	pedí el camino y me han entendido y	

<p>451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500</p>	<p>he contestado y:: mhm   me contestaron y me entendieron todo y bien y tal y estaban contentísimos   y luego en clase se puso a participar como nunca había participado   y se puso a entender bien las cosas o sea que:: mhm   basta con poca cosa para incitar a un alumno a que sea curioso que vaya:: hasta tal cosa ENTREVISTADORA: ¿cómo:: cómo enfocas la:: la evaluación en el aula? OPHÉLIE: por ejemplo en terminale se piden textos   y en el examen les pide:: mhm   explicar un texto   ahora si quieren hacer una explicación un poco de fondo mhm   está bien porque se llama se puede llamar entonces realmente explicación literaria   y eso es una prueba como otra   pero lo que hacen ahora es que quieren pedir cada vez menos   y es un peligro porque:: mhm   porque llevan al fondo de:: en el fondo de la explicación pue:s mhm   explicas del texto lo que entiendes del texto   y los estudiantes los alumnos tienen que para el examen de bachillerato tienen que:: mhm   explicar del texto lo que han entendido del texto pero:: de un modo más superficial   y:: es un peligro porque para:: mhm   para saber explicar tienes que entenderlo realmente porque ellos muchas veces mhm   estudian unos apuntes de memoria   y lo saben mhm   lo:: lo recitan de memoria en el examen y no:: no lo han entendido por ejemplo   por lo tanto tampoco:: mhm   no por eso han entendido realmente e:l el sentido profundo   o sea que eso:: eso mhm   no está bien porque:: mhm   haces una explicación de un texto oral   o bien haces otro:: otro tema de:: de:: y lo que:: el hecho de que pidan menos por ejemplo a ciertos niveles mhm   por ejemplo los que hace:n mhm   los que estudian en terciario por</p>	<p>El sujeto enunciador no contesta directamente esta pregunta. Ophélie señala que en <i>terminale</i>, por ejemplo, los alumnos deben analizar y comentar textos en el examen. La entrevistada, sin embargo, valora negativamente que el Ministerio quiera “pedir cada vez menos” (l. 472-473). En su opinión, es “un peligro” (l. 473) que la Administración educativa permita los comentarios de texto “superficiales” (l. 482). Muchas veces los estudiantes comentan textos que ni tan siquiera han entendido. Ophélie califica de “tontería” (l. 546) el hecho de que los alumnos que cursan el bachillerato científico deban comentar textos en el examen (l. 547-552: “son los que menos van a utilizarlo, o sea los científicos claro estudian el inglés, pero el español literario que estudian no les va a servir, bueno para pasar el examen y punto”). Para la entrevistada, sería “mucho mejor” (l. 519) que el examen se centrara en sus necesidades e intereses (l. 523-532: “expresarse sobre un tema, por ejemplo, que sea un material, sea una carta, hablar por teléfono o lo que sea, lo que les iría mucho mejor a ellos, porque luego para incluso para su trabajo (...) les servirá más que algo literario”). Ophélie asegura que, mientras que hace unos años los alumnos del bachillerato científico debían hacer un examen oral, ahora es todo escrito. En su opinión, ello tiene que ver con el hecho de que para el Ministerio es “mucho más fácil” (l. 554-555) evaluar un examen escrito que uno</p>
--	---	---

<p>501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550</p>	<p>ejemplo que tienen español en opción o lo que sea   les piden cada vez menos pero:: mhm   al pedirles menos estudian menos pero es mu:y muy demasiado superficial   y para mí o bien has hecho una explicación   tampoco sin ir muy profundo muy profundo   pero:: mhm   una explicación que se puede llamar explicación del texto   o bien has hecho todo tipo de:: mhm   si quieres si quieren solamente que les dé otro tipo de:: de documentos   para que puedan hablar sobre un documento   que les permita saber que realmente son capaces de:: de expresarse en español correcto   a partir de una situación   eso me parecería mucho mejor en esos niveles de:: de:: mhm   me parecería mucho mejor para saber si pueden   si son capaces de:: de comprender algo del idioma y expresarse sobre un tema por ejemplo   que:: que sea un material sea una carta hablar por teléfono o lo que sea   lo que les iría mucho mejor a ellos   porque luego:: mhm   para incluso para su trabajo   porque muchas veces ellos se van a dedicar luego al comercio o:: a lo que sea   y les servirá más que:: que algo literario   a esos niveles sí   ahora lo que es los niveles de:: mhm   de:: literario mhm   pues sí que:: que se conserva algo literario porque:: mhm   pero la clase intermedia que son que son científicas por ejemplo   que son mhm   más bien la rama científica mhm   por ejemplo el año pasado o hace dos años pedían el español al oral   la:: la rama científica   y le han puesto ahora a escribir   y eso lo veo como un problema como una tontería digo lo veo y lo vemos aun con los colegas como una tontería porque:: mhm   son los que menos van a utilizarlo   o sea los científicos claro estudian e:l el inglés   pero el español literario que estudian no les</p>	<p>oral.</p>
--	--	--------------

<p>551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600</p>	<p>va a servir   bueno para pasar el examen y punto   y bueno creo que es porque además mhm   porque para:: para evaluar es mucho más fácil al escrito que al oral</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿qué:: mhm   consecuencias ha tenido la:: la aparición del nuevo currículo para el trabajo en el aula?</p> <p>OPHÉLIE: quizás es un poco más comunicativo   más como en inglés   aunque tampoco como en inglés e:h   siempre hay un trasfondo cultural   porque tampoco estoy segura que:: este método del inglés les permita realmente hablar inglés   o sea que:: que me parece que el inglés es el otro extremo   y entre los dos hay u:n mhm   o sea que está bien que se hagan textos menos literarios pero:: mhm   ¿qué es lo que llaman menos literarios?   porque:: mhm   si realmente quieren estudiar la:: la cultura española y latinoamericana que es tan rica mhm   cómo la van a utilizar si hacen u:n mhm   si estudian textos realmente comunicativos como la idea de cómo escribir una carta cómo contestar al teléfono cómo leer el correo etcétera   se borra:: mhm   el nivel cultural y el nive:l de:: mhm   bueno cultural   y eso lo vería como una pena porque es tan rica mhm   la literatura la civilización o sea que:: mhm   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 que a lo mejor no se podrían mhm   estudiar a:: través de textos puramente comunicativos   o sea lo puramente comunicativo es la cosa es lo de la calle   y por ejemplo en quatrième troisième de:: en première terminale   tendría que ser un poco má:s mhm   no tan comunicativa y no tan literaria   o sea que:: mhm   textos un poco má:s menos literarios</p>	<p>En las líneas 560-619, Ophélie se implica de manera directa en el discurso mediante verbos de pensamiento en primera persona y una inclusión personal en el colectivo de profesores de ELE. La entrevistada considera que la enseñanza actual del ELE se asemeja a la del inglés, en el sentido de que el nuevo currículo “es un poco más comunicativo” (l. 560-561), inferimos, pone mayor énfasis en el lenguaje cotidiano. A pesar de esta semejanza, en las clases de ELE “siempre hay un trasfondo cultural” (l. 563) que no existe en las de inglés. Según explica Ophélie, en inglés se trabaja con “textos realmente comunicativos, como la idea de cómo escribir una carta, cómo contestar al teléfono, cómo leer el correo, etcétera” (l. 577-581). Se infiere que en las clases de inglés se estudian tipos de texto que los alumnos, probablemente, recibirán o producirán en el mundo externo al aula, tales como cartas formales y correos electrónicos. Para Ophélie, el uso de este tipo de textos en las aulas de ELE impediría “estudiar la cultura española y latinoamericana que es tan rica” (l. 573-575). La entrevistada considera que lo ideal sería encontrar un punto medio entre la práctica de situaciones comunicativas de la vida cotidiana y el estudio de aspectos culturales de interés para los alumnos (l. 597-599: “[la enseñanza] tendría que ser un poco más, no tan comunicativa y no tan literaria”).</p>
--	---	--

<p>601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632</p>	<p>si quieres   o sea que:: que hablen          más de:: de de la vida cotidiana   sin          que caigamos en lo de:: lo del inglés            que tienen por ejemplo que          contestar que sí que no   que poner          una cruz en esto y esto   eso          tampoco   o sea que:: que sean          textos un poco menos literarios   que          hablen más de la vida cotidiana en          españa en américa latina por          ejemplo   con el fondo siempre          cultural que sea:: la vida en el Perú o          la vida de los indios o la vida de::          mhm   de:: en los bares en Sevilla          por ejemplo con el flamenco y cosas          así   textos así de:: también los hay            sí se podría hacer también más          textos de ese tipo   que hablen más          de la vida cotidiana mhm   de lo real          ENTREVISTADORA: ¿te:: te ha          servido lo que aprendiste durante::          la carrera mhm   para enseñar en          secundaria?          OPHÉLIE: sí claro   porque:: mm   a          ver 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   porque sino          cómo vas a enseñar a tus alumnos          todo ese conocimiento   la lengua la          cultura todo eso   no se puede</p>	<p>Ophélie se implica de forma directa en este fragmento de discurso mediante la utilización de la segunda persona con valor de “yo”. La entrevistada asegura que lo aprendido durante la carrera sí le ha servido para enseñar el ELE en secundaria. Según explica, la universidad le dio unos conocimientos lingüísticos y culturales sin los cuales no podría enseñar esa lengua. El empleo de la forma “no puedes” coloca al sujeto enunciador en una posición de “incapacidad” respecto a la acción.</p>
--	--	---

**ANEXO 3. 6.**

**ENTREVISTA A JAVIER**

<p>1 ENTREVISTADORA: javier mhm    2 te:: te sientes mhm   obligado a:: a  3 utilizar un libro de texto en  4 concreto?  5 JAVIER: no la verdad es que no    6 mhm   lo:s los profesores tenemos  7 bastante autonomía para:: elegir el  8 libro de texto   no:: no nos imponen  9 nada en absoluto  10 ENTREVISTADORA: ¿te:: te  11 satisface e:l el libro de:: texto que  12 utilizas?  13 JAVIER: no mucho   bueno ni el  14 que utilizo ni:: ni los otros que  15 existen en el mercado   creo que::  16 mhm   que desde los libros de texto  17 se promueve muy mal el aprendizaje  18 del español   porque:: cómo te diría:  19 mhm   estamos enfrentados a:: a: a  20 fórmulas de:: de enseñanza del  21 español   que:: que no nos convienen  22 a:: a la mayoría de:: de los  23 profesores   y:: y actualmente  24 estamos algo protestando porque::  25 mhm   te pongo un ejemplo porque::  26 mhm   aprendemos a un alumno a:: a  27 comentar un texto literario   y:: y  28 todos los alumnos franceses saben  29 deci:r   el texto que voy a comentar  30 está sacado de:: de un libro que fue  31 escrito po:r etcétera etcétera   pero::  32 mhm   por ejemplo si están e:n en un  33 hotel no saben pedir una habitación    34 y:: mhm   desgraciadamente e:s es  35 una obligación que tenemos de::  36 mhm   de:: de respetar   un programa  37 de estudio del español   enfrente de  38 los inspectores de español   y:: mhm  39   me parece: mhm   y somos muchos  40 en pensarlo que:: mhm   que:: que la  41 enseñanza del español está más o  42 menos inadaptada  43 ENTREVISTADA: mhm   y:: ¿en  44 qué sentido?  45 JAVIER: pue:s es una enseñanza  46 totalmente incoherente   ten en  47 cuenta que:: que en donde estoy yo  48 en el instituto que enseñó mhm   la::  49 la mayoría de mis alumnos se van a  50 dirigir hacia:: hacia:: estudios</p>	<p>El sujeto enunciador se implica de forma directa en este fragmento de discurso mediante dos inclusiones personales en el colectivo de profesores de ELE. Javier confiesa que dispone de “bastante autonomía” (l. 7) en lo referente a la elección del libro de texto.</p> <p>En las líneas 13-42, el entrevistado aparece en el discurso a través de verbos de pensamiento en primera persona y distintas inclusiones personales en el colectivo de profesores de ELE. Javier valora negativamente que los nuevos libros no se adapten a las necesidades de los alumnos. Mientras que los alumnos saben analizar y comentar textos, son incapaces de comunicarse de manera efectiva en las situaciones más básicas de la vida cotidiana (l. 28: “todos los alumnos franceses saben decir el texto que voy a comentar está sacado de un libro que fue escrito por etcétera, etcétera, pero por ejemplo si están en un hotel no saben pedir una habitación”). El entrevistado lamenta que los profesores tengan pocas posibilidades de poner en práctica iniciativas personales (l. 34-38: “desgraciadamente es una obligación que tenemos de respetar un programa de estudio del español enfrente de los inspectores de español”).</p> <p>En las líneas 45-70, Javier adopta un papel muy activo, a través del “yo” explícito y verbos en primera persona. A juicio del entrevistado, la enseñanza actual del ELE es “totalmente incoherente” (l. 46), en el sentido de que</p>
--	---

51	comerciales hacia:: estudios	no se adapta a las necesidades de los
52	científicos   en los cuales el español	diferentes grupos de alumnos. Javier
53	literario no les sirve de nada   y:: y	señala que la prevalencia del español
54	no:: no existe ningún libro escolar	literario en las aulas no está en
55	que dé la prioridad a:l al español	consonancia con los intereses de los
56	comercial   ni:: ni al español	estudiantes que cursan los bachilleratos
57	económico ninguno ninguno   y::	científico y económico (l. 49-53: “la
58	claro ninguno se toma:: se toma la	mayoría de mis alumnos se van a dirigir
59	libertad de hacerlo   porque:: no:: no	hacia estudios comerciales, hacia
60	sería aceptado por los inspectores	estudios científicos, en los cuales el
61	yo es que ya:: ya ya cambiaría los	español literario no les sirve de nada”).
62	textos   con textos más: más actuales	El entrevistado también lamenta que el
63	más modernos   y:: reservaría una	español comercial o científico no esté
64	parte del manual a:: a textos clásicos	representado en los libros de texto
65	porque:: mhm   puede ser interesante	editados con la autorización del
66	dar la:s nociones de la:: la literatura	Ministerio (l. 54-60: “no existe ningún
67	clásica española e:h mhm   y:: y	libro escolar que dé la prioridad al
68	latinoamericana   yo:: yo pondría	español comercial ni al español
69	libros más concretos y menos	económico [...], ninguno se toma la
70	abstractos	libertad de hacerlo, porque no sería
71	ENTREVISTADORA: ¿qué:: mhm	aceptado por los inspectores”). Javier
72	porcentaje de decisión tienes e:n en	percibe como negativo que los libros
73	el aula?	incluyan pocos textos que se centren en
74	JAVIER: bueno mhm   la verdad es	la actualidad informativa (l. 61-62): “yo
75	que:: que:: si:: mhm   muy a menudo	es que ya cambiaría los textos, con
76	si vas a ver una clase de:: del profe	textos más actuales”). El hecho de que
77	en el instituto de español mhm   muy	Javier abogue por el empleo de textos
78	pocas veces se respetan la::s las	“más actuales” sugiere que la enseñanza
79	consignas de los inspectores	del ELE se centra, casi de forma
80	trabajamos todos como nos da la	exclusiva, en el estudio de textos
81	gana   y:: mhm   se:: se sabe que los	clásicos.
82	libros en la clase de español se	El entrevistado no responde
83	utilizan muy poco   muy poco	directamente la pregunta hecha en 71-73.
84	trabajamos mucho con fotocopias	Javier considera que la enseñanza del
85	por ejemplo   la verdad es que:: que	ELE en la educación secundaria en
86	en mi opinión la:: la enseñanza del	Francia es “malísima” (l. 87). Según
87	español en francia es malísima   y::	explica el entrevistado, los libros se
88	y depende de la buena voluntad de	utilizan “muy poco” (l. 83) en ELE y
89	los profesores de cambiar las cosas	raras veces “se respetan las consignas de
90	a veces se hacen cosas en contra de	los inspectores” (l. 78-79).
91	las reglas y:: mhm   nunca ocurrió	
92	nunca me enteré de que ocurriera	
93	pero:: mhm   imagínate que un día	
94	un inspector venga a tu clase por	
95	sorpresa	
96	ENTREVISTADORA: ¿cómo::	
97	mhm   entiendes la comunicación	
98	es expresión de ideas sentimientos	
99	es interacción en parejas y grupos?	
100	JAVIER: pue:s mhm   en clase lo::	El sujeto enunciador no contesta de

101	lo que debemos hacer e:s mhm   es	forma directa esta pregunta y detalla el
102	dar a los alumnos los instrumentos	modo en que se enseña el ELE en las
103	básicos de la lengua española	aulas del sistema educativo francés. Se
104	comenzando por la gramática mhm	habla desde una concepción de la lengua
105	toda la conjugación   los verbos	que se reduce, aún, a un conjunto de
106	regulares e irregulares   y:: mhm	reglas morfosintácticas y componentes
107	darles un conocimiento de:: de	léxicos (l. 101-110: “lo que debemos
108	léxico suficiente para:: pode:r mhm	hacer es dar a los alumnos los
109	tratar hablar comentar analizar un	instrumentos básicos de la lengua
110	texto   pero siempre textos que:: se	española, comenzando por la gramática
111	dicen textos auténticos   sacados de	[...], darles un conocimiento de léxico
112	obras auténticas novela:: mhm	suficiente para poder tratar, hablar,
113	novela histórica   artículo de	comentar, analizar un texto”). La forma
114	periódico:: mhm   cuadro:: mhm	“debemos” coloca al entrevistado en una
115	fotografía:: etcétera   y:: mhm   lo	posición de obligación respecto a la
116	que se pretende:: lo que pretenden	acción. Para Javier, esa serie de
117	los profesores de español en los	conocimientos gramaticales y léxicos
118	institutos no:: no es hacer	permiten a los estudiantes “hablar de
119	estudiantes bilingües   es darles los	forma normal con un español” (l. 121-
120	conocimientos suficientes para::	122). Según explica el entrevistado, los
121	para poder hablar de forma:: mhm	textos que se trabajan en clase deben ser
122	normal con un español y hacerte	siempre “auténticos” (l. 111), esto es,
123	entender   expresar ideas   y:: mhm	que se oponen a fabricados para el aula.
124	les damos muchas expresiones para	
125	introducir frases para introducir	
126	sentimientos introduci:r comentarios	
127	etcétera	
128	ENTREVISTADORA: ¿puedes	
129	mhm   citarme mhm   algunas	
130	situaciones orales adecuadas   para::	
131	trabajar en clase?	
132	JAVIER: bueno pue:s mhm   creo	Javier no contesta directamente esta
133	que a la oralidad se le da muchísima	pregunta. El entrevistado asegura que
134	importancia en la:: en la clase de	actualmente se da “muchísima
135	español   la clase de español mhm	importancia” (l. 133-134) a la lengua
136	en su esencia consiste e:n en hablar	oral en clase. De hecho, según explica
137	hablar hablar hablar pero:: mhm	Javier, la clase de ELE se dedica, casi de
138	hablar los alumnos no el profesor	forma exclusiva, a la práctica de la
139	e:h   un buen profesor de:: de	expresión y comprensión orales (l. 142-
140	español es el profesor que no:: que	144: “casi toda la clase de español se
141	no habla   pero que se las ingenia	dedica a escuchar hablar, escuchar
142	para que hablen   casi toda la clase	hablar”).
143	de español se:: mhm   se dedica a::	
144	escuchar hablar escuchar hablar   y::	
145	es lo que más les gusta a los	
146	alumnos	
147	ENTREVISTADORA: y:: mhm	
148	¿hablar sobre qué temas?	
149	JAVIER: pue:s mhm   hablar sobre	Javier confiesa que en ELE, por lo
150	un texto   o:: sobre un tema mhm	general, los alumnos conversan sobre las

<p>151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200</p>	<p>que puede ser la familia o:: también el niño en la literatura   o:: o el abuelo   o también puede ser la droga   pero la droga tratada a través de crónicas de periódicos por ejemplo   hay muchísimos temas que pueden ser interesantes   el abandono de los perros por los españoles   hay manuales que te dedican páginas enteras sobre esto</p> <p>ENTREVISTADORA: ¿crees preferible:: mhm   iniciar la:s sesiones de conversación mhm   partiendo de:: de una situación comunicativa   o:: de un texto que sirva de base para preguntas y comentarios?</p> <p>JAVIER: bueno: mhm   a mí es que esta estructura de comentario de textos y tal no:: no me satisface   porque:: mhm   de:: de cierta manera le:s le impones una forma de trabajar que no:: mhm   que:: no:: no corresponde que no conviene a la mayoría de los alumnos   cada día tenemos un público que nos parece menos literario meno:s mhm   y no se puede seguir enseñando el español literario   porque esto no les va a:: a servir para su futuro   y ése es el reproche que le hago yo a la enseñanza   tú dales una novela de:: de goytisolo un día en la calle y:: y diles que:: que hagan un comentario   sí lo van a saber hacer   porque:: porque es la mecánica de la clase pero:: mhm   diles que falta una toalla y que:: no hay pasta de dientes y que:: no sé qué mhm   pues no lo van a saber hacer   y ése es el gran reproche que yo hago y que:: hacemos   porque somos muchos en hacer a la:: la enseñanza del idioma   y ten en cuenta que:: mhm   según lo que dicen mis colegas ingleses o alemanes   de:: de los otros idiomas que se enseñan en francia   parece ser que:: la enseñanza del español es la mejor   la más eficiente   muchos colegas míos de inglés vienen a mis</p>	<p>ideas expresadas por un texto o sobre temas tales como “la droga” (l. 153-154) o “el niño en la literatura” (l. 152). Sin embargo, antes de hablar acerca de un tema, los alumnos leen o escuchan un texto que trate de ese tema (l. 154-155: “pero la droga tratada a través de crónicas de periódicos”).</p> <p>Javier valora negativamente el hecho de que la práctica oral y escrita del ELE se articule alrededor de textos, en su mayoría literarios. Este tipo de organización de la práctica didáctica no se adapta a las necesidades de los diferentes grupos de alumnos (l. 168-175: “a mí es que esta estructura de comentario de textos y tal no me satisface, porque de cierta manera les impones [a los alumnos] una forma de trabajar que no corresponde, que no conviene a la mayoría de los alumnos”). Mientras que los estudiantes saben comentar textos, son incapaces de desenvolverse eficazmente en los distintos intercambios de la vida cotidiana (l. 182-190: “tú dales una novela de goytisolo un día en la calle y diles que hagan un comentario, sí lo van a saber hacer [...], pero diles que falta una toalla y que no hay pasta de dientes y que no sé qué, pues no lo van a saber hacer”). Sin embargo, Javier explica que colegas suyos de inglés empiezan a interesarse por la introducción de aspectos culturales en sus clases y, para ello, toman como ejemplo lo que ocurre en ELE (l. 199-202: “muchos colegas míos de inglés vienen a mis clases para obtener datos, para adaptar sus clases de inglés”).</p>
--	--	--

<p>201 clases para obtener datos   para::                  202 para adaptar sus clases de inglés                    203 porque:: mhm   en inglés se trabaja                  204 mucho por escrito   y en el examen                  205 tienen que poner cruces   y en                  206 español hablamos mucho sobre un                  207 texto o:: sobre un tema   por ejemplo                  208 vamos a hablar hoy del aborto   o::                  209 por ejemplo no sé:: mhm   también                  210 la mujer en la literatura española                    211 que es muy interesante                  212 ENTREVISTADORA: entonces                  213 mhm   ¿cómo: organizarías tú mhm                    214 la enseñanza del español?                  215 JAVIER: quizá:: mhm   dar clases                  216 por temáticas   por temáticas   dar                  217 más da:r conceder una parte más                  218 importante al trabajo personal en                  219 casa de búsqueda   de:: de                  220 documentos de ideas   y:: luego                  221 comentarlo en clase con el profesor                    222 pero:: pero quizá trabajar más por                  223 temas   de:: de temas interesantes                  224 para los alumnos de actualidad   y                  225 no:: no imponer textos literarios   a                  226 mí me gustaría imponer textos por                  227 ejemplo yo qué sé de:: mhm   de las                  228 barriadas en barcelona por ejemplo                  229 de:: mhm   aunque:: aunque                  230 tampoco tenemos mucha libertad                  231 ENTREVISTADORA: ¿qué                  232 importancia le:: le otorgas al uso                  233 de:: mhm   de estrategias de                  234 aprendizaje y comunicación en el                  235 aula?                  236 JAVIER: bueno pue:s una estrategia                  237 que se puede utilizar es que:: mhm                    238 por ejemplo tenemos alumnos que::                  239 dan mucha prioridad a la imagen a                  240 la tele al cine etcétera   pero que::                  241 que tienen muy poca memoria visual                  242   y:: en la enseñanza de un idioma                  243 extranjero por ejemplo mhm   el                  244 hecho de oír repetir oír repetir es                  245 mucho más eficiente que:: mhm                    246 que de leer leer leer   porque::                  247 muchas veces trabajar con el texto                  248 significa trabajar solo   y solos no                  249 saben trabajar   y:: lo de oír repetir                  250 es forzosamente trabajar con un</p>	<p>Javier aboga por el empleo en clase de “textos interesantes para los alumnos, de actualidad” (l. 223-224), lo que sugiere que la enseñanza actual del ELE se centra, casi exclusivamente, en el estudio de textos clásicos. El entrevistado establece 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 (l. 230: “tampoco tenemos mucha libertad”). Cuando se refiere a este plano, Javier aparece en el discurso mediante una inclusión personal en el colectivo de profesores de ELE. En cuanto al plano ideal (l. 225-228: “a mí me gustaría imponer textos por ejemplo, yo qué sé, de las barriadas en barcelona”), el entrevistado se coloca en un papel muy activo, a través del “yo” explícito y la forma “a mí”.                  El sujeto enunciador no ha entendido bien la pregunta planteada en 231-235. En su opinión, trabajar con textos escritos implica que los estudiantes trabajen “solos” (l. 248), por lo que es probable que tengan dificultades para comprender el texto. Así, es “mucho más eficiente” (l. 245) analizar textos orales, dado que los alumnos trabajarán “forzosamente” (l. 250) con un profesor que puede aconsejarles. Javier lamenta que los textos que incluyen los libros no se adapten al nivel real de conocimientos de los alumnos (l. 253-257: “siempre hay textos muy difíciles para algunos</p>
--	--

<p>251 profesor que puede aconsejarte    252 porque ten en cuenta que:: que  253 siempre hay textos muy difíciles  254 para:: para algunos alumnos   los  255 libros por ejemplo no:: no  256 establecen ninguna diferencia de  257 nivel entre los alumnos   porque::  258 por ejemplo si tienes treinta alumnos  259 ya sabes que:: mhm   que:: al menos  260 veintitrés tendrán dificultades   y:: y  261 los otros siete tendrán un buen nivel  262   y:: claro tienes que elegir en un  263 libro de:: de texto que:: que te  264 propone unos sesenta textos mhm    265 textos que:: que: que: que  266 correspondan al nivel de todos   y no  267 hay ninguno no hay ninguno   y te  268 puedo decir que:: que no consigo  269 estudiar con mis alumnos más de::  270 de ocho o:: o diez textos   de sesenta  271 que hay en el libro   y:: y más no se  272 puede porque:: porque se van a  273 ahogar la mitad de los alumnos   no  274 hay una adaptación al nivel de los  275 alumnos ni:: ni ni ni psicológica ni::  276 ni intelectual no:: no existe   y:: me  277 parece que la enseñanza del español  278 e:s es pésima   pésima   malísima  279 ENTREVISTADORA: ¿cómo  280 enfocas la:: la evaluación en el aula?  281 JAVIER: pue:s al final de cada clase  282 dedico yo unos diez o quince  283 minutos a:: a hacer un repaso    284 pongo yo en el pizarrón puede ser  285 vocabulario pueden ser frases puede  286 ser un resumen   y así veo si  287 realmente ha:n asimilado lo que  288 hemos hecho en clase   y ellos se:: se  289 dan cuenta también de:: de lo que  290 saben y de lo que no saben  291 ENTREVISTADORA: ¿qué  292 consecuencias ha tenido la:: la mhm  293   la aparición del nuevo currículo  294 para el trabajo en el aula?  295 JAVIER: pue::s mhm   quizá:: quizá  296 los temas   pues quizá hay más  297 temas más actuales como:: como::  298 mhm   no sé como la:: la droga la  299 familia yo qué sé   aunque claro::  300 mhm   a veces tampoco es que sean</p>	<p>alumnos, los libros por ejemplo no establecen ninguna diferencia de nivel entre los alumnos”). A su juicio, la enseñanza actual del ELE en el sistema educativo francés es “pésima, malísima” (l. 278).</p> <p>Javier adopta un papel muy activo en este fragmento, a través del “yo” explícito y verbos en primera persona. El entrevistado explica que dedica los últimos diez o quince minutos de clase a la autoevaluación de los alumnos (l. 288-290: “ellos se dan cuenta también de lo que saben y de lo que no saben”).</p> <p>En las líneas 295-340, el sujeto enunciador aparece en el discurso mediante el “yo” explícito, verbos en primera persona e inclusiones personales en el colectivo de profesores de ELE. Javier afirma que los nuevos libros, a</p>
--	--

<p>301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350</p>	<p>muy fáciles pero:: son más actuales   y:: pues lo que hago también es que:: para que no haya una barrera léxica   le:s les doy yo ya de:: de antemano todas las expresiones que están en el texto para que las entiendan bien   y:: algunas de las expresiones que no están en el texto pero que:: que van a necesitar para:: para hablar del texto   se las doy   y luego:: mhm   hacemos una lectura del texto y lo que me interesa es saber lo que:: lo que que han entendido del texto   la comprensión   qué han entendido   y ellos dicen pue:s mhm   pues a mí me parece que o:: o yo pienso que:: etcétera   y yo lo voy escribiendo en la pizarra   y luego pue:s hacemos una segunda o tercera lectura del texto y:: vamos eliminando lo que:: lo que es falso   pero bueno:: mhm   creo que la enseñanza del español no:: no está todavía nada adaptada al español de:: de españa y de américa latina   aunque cada vez hay inspectores más inteligentes   que:: que están intentando cambiar las cosas   porque creo que:: que hay una necesidad de:: modernizar la enseñanza del español   y de dar a los profes mucha más libertad en su:: en sus decisiones   en cuanto a:: a: a la forma de:: de enseñar el español   porque:: es que:: ahora no:: no tenemos casi ninguna posibilidad de:: de innovar de:: de ser originales   y deberían juzgarnos sobre resultados y:: no sobre formas de trabajar ENTREVISTADORA: ¿te:: te ha servido lo que:: mhm   aprendiste durante la carrera para enseñar en secundaria? JAVIER: bueno e:s mhm   es evidente que en algo me ha servido   pero creo que:: que quizás mhm   debería dedicarse más esfuerzo a:: al estudio de la psicología del alumno todo eso   porque ten en cuenta que</p>	<p>diferencia de los viejos, incluyen textos de “temas más actuales” (l. 297). La dificultad de algunos textos lleva a Javier a tener que traducir buena parte del vocabulario de los mismos (l. 303- 307: “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”). El entrevistado considera que la enseñanza actual del ELE no está “nada adaptada” (l. 324) al español de España y de América Latina. Se infiere que el <i>input</i> lingüístico que se proporciona a los alumnos no es el reflejo del uso del español en el mundo externo al aula. Javier lamenta que, en el momento actual, los profesores tengan pocas posibilidades de innovar, de poner en práctica iniciativas personales (l. 336- 340: “no tenemos casi ninguna posibilidad de innovar (...), deberían juzgarnos sobre resultados y no sobre formas de trabajar”). El entrevistado expone dos planos contrapuestos de la enseñanza: el real y el ideal. El plano real se identifica con lo prescrito desde fuera (l. 336-337: “no tenemos casi ninguna posibilidad de innovar”). El plano ideal sería el que seguiría el criterio del propio sujeto enunciador, que aparece a través de la forma modal “deberían” (l. 338-340: “deberían juzgarnos sobre resultados y no sobre formas de trabajar”).  Javier señala que “es evidente” (l. 345- 346) que lo aprendido durante la carrera le ha servido para enseñar el ELE en secundaria. Considera, sin embargo, que los planes de estudio de las universidades deberían incluir</p>
--	--	---

351	ahora tenemos un público que es de	asignaturas tales como “psicología del
352	lo más heterogéneo   y:: y es difícil a	alumno” (l. 358-359). Este tipo de
353	veces afrontar diversas situaciones si	conocimientos ayudaría a los profesores
354	no tienes los conocimientos	a atender a la diversidad de alumnos en
355	suficientes   yo creo que:: mhm   que	el aula (l. 351-355: “tenemos un público
356	estaría bien que la universidad	que es de lo más heterogéneo, y es difícil
357	propusiera:: mhm   algunas	a veces afrontar situaciones si no tienes
358	asignaturas sobre psicología del	los conocimientos suficientes”).
359	alumno y:: bueno cosas así	