

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA  
LITERATURA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

PROGRAMA DE DOCTORADO  
*ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LITERATURA*

BIENIO 2002-2004

**TESIS DOCTORAL**

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

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

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

**BARCELONA, 2007**

## CAPÍTULO 7

### ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DE RESPONSABLES DE DESARROLLAR LOS CURRÍCULOS, AUTORES DE MANUALES Y PROFESORES

Después de analizar los planteamientos presentes tanto en currículos como manuales, parecía imprescindible recoger datos de diversos responsables que conforman la cultura de la enseñanza del ELE en la educación secundaria en Francia. Nos parecía importante recoger datos de primera mano, provenientes de entrevistas. Era una forma de acercarse a la comprensión de esta cultura docente sin la mediación de los documentos oficiales, que tienden naturalmente a ser material aséptico, y los libros de texto, que pueden reflejar los planteamientos que conforman esta cultura, pero que se encuentran modulados por los constreñimientos de su función en el aula.

Para llevar a cabo este estudio se entrevistaron a seis personas: un responsable de desarrollar el nuevo currículo, dos autores de manuales basados en el currículo de 2002 y tres profesores de *seconde*. Las entrevistas tuvieron carácter semi-estructurado. Antes de las mismas se recogieron datos del *curriculum* de los entrevistados, para después poder seguir un guión abierto que orientase las sesiones de entrevista. Las personas entrevistadas tuvieron la extrema amabilidad de someterse a mis preguntas, tal como se refleja en los anexos.

#### 7. 1. La opción metodológica de esta investigación

A continuación vamos a presentar y discutir los procedimientos de análisis de las entrevistas y los contenidos de las mismas:

### 7. 1. 1. La entrevista

Burgess (1988) califica la entrevista de “conversation with a purpose”, es decir, de “conversación con un propósito”. Desde un punto de vista etnográfico, la entrevista puede entenderse como:

(...) un acte comunicatiu que s'inicia amb un propòsit concret, durant el qual els interlocutors col·laboren de manera asimètrica en la construcció d'un contingut, a la vegada que estableixen un tipus de relació social (Cambra y otros, 2000: 30, en Palou, 2002: 111).

[(...) un acto comunicativo que se inicia con un propósito concreto, durante el cual los interlocutores colaboran de manera asimétrica en la construcción de un contenido, a la vez que establecen un tipo de relación social].

En la entrevista, el investigador no busca unos datos, sino que crea las condiciones para que estos emerjan. Esta distinción la establece Mason (1996) cuando afirma que no se trata de *recoger*, sino de *generar*, datos sobre aspectos subjetivos de los informantes, como pueden ser creencias, valores, actitudes o conocimientos. Kvale (1996) afirma que la entrevista ha pasado de ser un instrumento a partir del cual se obtienen datos objetivos para ser cuantificados, a convertirse en un medio que permite hacer emerger relaciones significativas para ser interpretadas. El autor ilustra esta idea con la metáfora del *minero* y del *viajero*: uno va a buscar algo enterrado que preexiste; el otro sale para colaborar en la construcción de un saber específico. En efecto, en una entrevista se obtienen datos que el informante construye expresamente para el entrevistador y dependen de la relación que se establece entre ambos protagonistas. Ahora bien, como advierte Woods (1986), quien ha de responder a unas preguntas sólo lo hará de manera abierta si confía en la persona que lo entrevista. Por este motivo, hay que cuidar tanto los aspectos formales como el tipo de relación que se establece. Quien quiere realizar una entrevista de investigación debe saber presentarse, explicar su intención de realizar un análisis posterior y garantizar el anonimato de la persona o personas entrevistadas, además de actuar con sentido común y responsabilidad moral (Fontana y Frey, 1994; Erickson, 1986). Cabe señalar que las preguntas que se plantean deben ser interesantes. Así, habrá que evitar los cuestionarios con preguntas cerradas. Woods (1996) aconseja las preguntas indirectas con el objetivo de evitar respuestas demasiado formales, para evitar la tendencia a responder no aquello que uno piensa, sino aquello que uno considera que debe pensar.

Según Patton (1984), la entrevista cualitativa puede adoptar tres modalidades, cuya diferencia básica estriba en el mayor o menor grado en que están determinadas las preguntas antes de la entrevista:

- *Entrevista basada en una conversación informal o entrevista no directiva*: esta modalidad forma parte del trabajo de campo de la observación participante y se caracteriza por ser flexible, dinámica y no estructurada. Su objetivo es descubrir las posiciones que tienen los informantes sobre cualquier tema, expresándolo con sus propias palabras;
- *entrevista basada en directrices o entrevista focalizada*: esta modalidad prevee, antes de la entrevista, una serie de temas que serán tratados por los entrevistados. Durante el curso de la entrevista, el entrevistador decide la secuencia y el estilo de las preguntas. Esta guía asegura que se cubren los temas más relevantes;

7. Estudio del pensamiento de responsables de desarrollar los currículos, autores de manuales y profesores

- *entrevista estandarizada*: se construye según cuestiones cuidadosamente redactadas y organizadas. Esta modalidad es apropiada cuando se desea reducir la variación de cuestiones sobre un tema entre diferentes entrevistadores, permitiendo llegar a conclusiones más generales.

El objetivo que persigue nuestra investigación justifica el uso de entrevistas focalizadas (también llamadas semi-estructuradas), las cuales se irán construyendo a partir de la interacción creada entre entrevistador y entrevistado alrededor de unos interrogantes iniciales. Las entrevistas semi-estructuradas nos serán de gran ayuda para conocer las posiciones que tienen los profesores sobre cualquier tema. Y es que nuestros entrevistados han accedido a producir datos por y para nosotros, en un acto de comunicación único. Se trata de textos verbales que hemos recogido en grabaciones en audio y que han sido transcritos según métodos que exponemos más adelante. Somos conscientes de que los resultados a los que hemos llegado dependen de diversos factores: del modo en que se ha planteado el marco de las preguntas, de la postura metodológica, etc. Ahora bien, esta relativización de resultados es coherente con la metodología -cualitativa- que hemos adoptado en esta investigación, la cual defiende, desde presupuestos constructivistas, la validez de las ideas y creencias de los individuos siempre que su explicación se lleve a cabo desde un punto de vista émico, es decir, las formulaciones deben orientarse en función de la percepción que tienen los sujetos implicados.

7. 1. 2. Contexto de investigación y entrevistas realizadas

Las entrevistas se llevaron a cabo a principios de 2006. Cabe señalar que fue extremadamente difícil encontrar a personas que quisieran colaborar en este trabajo de investigación. La falta de tiempo y el miedo a que sus discursos se grabaran en audio propició que muchos profesores rechazaran nuestra petición. Nos resultó más fácil convencer a personas que conocíamos de antemano, con las que trabajábamos o habíamos trabajado.

No fue nada fácil encontrar a las personas que colaboraron en la redacción del currículo de 2002. Nos pusimos en contacto por correo electrónico con diversos organismos franceses, de la mayoría de los cuales no obtuvimos respuesta. Después de muchos correos electrónicos y no pocas llamadas, conseguimos conocer los nombres de las personas encargadas de la redacción del nuevo currículo y sus respectivos lugares de trabajo. Conseguir los *emails* de estas personas tampoco fue fácil. En la mayoría de páginas *web* de las universidades o institutos de secundaria no se facilitaban las direcciones de correo electrónico de los profesores, por lo que tuvimos que ponernos en contacto con las secretarías de los departamentos donde estos trabajaban. El grupo de trabajo que elaboró el currículo de 2002 estaba formado por cinco personas, entre las cuales había profesores de universidad y enseñantes de secundaria. Nos pusimos en contacto con estas cinco personas, pero solamente una de ellas aceptó participar en este trabajo de investigación. Hubo una persona que se negó a colaborar por falta de tiempo, y tres no contestaron nuestros correos electrónicos.

En cuanto a los autores de manuales, queríamos entrevistar solamente a algunos de los que hubieran colaborado en la elaboración de los cinco libros de texto que habíamos analizado. Consideramos que entrevistar a dos autores que hubieran diseñado dos libros diferentes era una cifra aceptable. Convencer a un primer autor fue fácil, puesto

que habíamos trabajado con él unos años antes y aceptó encantado nuestra petición. Encontrar a un segundo autor, sin embargo, fue bastante difícil. En un primer momento, nos pusimos en contacto con distintas editoriales, pero se negaban a facilitarnos las señas de contacto de los autores. Entonces decidimos mirar en las páginas *web* de los institutos de secundaria y las universidades en que estos trabajaban. Algunos autores se negaron a colaborar por falta de tiempo, y otros ni siquiera respondieron nuestros correos electrónicos. Volvimos a ponernos en contacto con las editoriales. Hubo dos que nos aseguraron que iban a escribir a los autores, y si alguno de ellos estaba dispuesto a colaborar con nosotros nos mandaría un correo electrónico. Unos días después, un autor se puso en contacto con nosotros.

Convencer a profesores de *seconde* no fue tan complicado. Había tres enseñantes que daban algunas clases en la universidad en que trabajábamos y aceptaron gustosamente nuestra petición.

Antes de realizar las entrevistas, nuestros colaboradores nos enviaron, por correo electrónico, datos sobre su *curriculum*. A continuación detallamos aquellos que, en nuestra opinión, tienen mayor interés:

● **Jacqueline**

Ha participado en la elaboración del nuevo currículo de la *classe de seconde*. Es licenciada en Filología Hispánica y lleva más de veinte años trabajando en secundaria, donde tiene grupos de *seconde*, *première* y *terminale* [enseñanza secundaria superior]. Es catedrática de instituto. Realizó un trabajo de investigación sobre libros de texto, si bien no es autora de ningún manual. De vez en cuando asiste a seminarios sobre didáctica de lenguas. Ha escrito varios artículos sobre literatura. No es lectora habitual de revistas sobre enseñanza de lenguas.

● **Nathalie**

Nathalie es autora de varios manuales de *seconde*, *première* y *terminale* y actualmente está jubilada. Es licenciada en Filosofía y Letras y doctora en Filología Hispánica. Ha sido profesora titular de lengua española en una universidad francesa durante más de diez años. También fue catedrática de instituto. En la universidad ha impartido clases sobre didáctica de lenguas, fonética, terminología, lingüística aplicada, literatura y traducción y estudio de textos literarios. Ha sido miembro de diferentes grupos de investigación: didáctica de lenguas, enseñanza de la gramática española, etc. Ha escrito varios artículos sobre didáctica de lenguas y participado en diversas conferencias. Ha sido miembro del tribunal de oposiciones del *CAPES* durante tres años.

● **Didier**

Es catedrático de instituto y autor de varios libros de texto de *seconde*, *première* y *terminale*. Lleva treinta y cinco años enseñando en secundaria. Es licenciado en Filología Hispánica. Ha sido miembro de varios tribunales de oposiciones del *CAPES* y ha enseñado en distintos *IUFM*. Es lector habitual de revistas sobre lingüística. No asiste a seminarios sobre didáctica de lenguas.

● **David**

Se licenció en Filología Hispánica. Es catedrático de instituto y lleva más de treinta años enseñando en secundaria, donde tiene grupos de *seconde*, *première* y *terminale*. De vez en cuando lee artículos sobre didáctica de lenguas. No asiste habitualmente a seminarios sobre enseñanza de idiomas.

● **Ophélie**

Ophélie se licenció en Filología Hispánica. Lleva más de quince años enseñando en secundaria, donde tiene grupos de *seconde*, *première* y *terminale*. También da clases sobre traducción literaria y lengua y cultura de España y América Latina en una universidad pública. Se encarga de la formación de futuros profesores de francés como lengua extranjera. Está metida en un grupo de investigación sobre literatura latinoamericana. No es lectora habitual de revistas sobre didáctica de lenguas ni asiste a seminarios.

● **Javier**

Javier se licenció en Filología Hispánica y es catedrático de instituto. Hace más de veinte años que enseña en un instituto de secundaria, donde tiene grupos de *seconde*, *première* y *terminale*. También imparte clases de gramática española y traducción comercial español-francés-español en una universidad pública. Es miembro del consejo de evaluación de los exámenes de español comercial del Consulado de España. No está metido en ningún grupo de investigación. No es lector habitual de revistas sobre didáctica de lenguas ni asiste a seminarios.

A continuación vamos a centrarnos en la descripción de las entrevistas realizadas. Preparamos tres diferentes: una para los encargados de elaborar el nuevo currículo, otra para los autores de libros de texto y otra para los profesores. Los fines de esta investigación propiciaron la elección de entrevistas semi-estructuradas. Por tanto, previmos una serie de temas que serían tratados durante la entrevista, si bien en ocasiones, a lo largo de esta, optamos por cambiar la secuencia y el estilo de las preguntas. En otras ocasiones, dependiendo del curso que tomaba la entrevista, decidimos añadir nuevas preguntas.

Todas las preguntas planteadas son abiertas, puesto que demasiado a menudo las respuestas de los profesores se basan en el discurso pedagógico oficial. Nuestra intención es conocer aquello que los enseñantes piensan, y no aquello que consideran que deberían pensar.

El cuadro siguiente muestra el guión orientativo utilizado para la entrevista realizada a los encargados de elaborar el currículo:

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué condicionantes tenían ustedes cuando empezaron a elaborar el currículo?</li><li>2. ¿Cuáles son las mayores diferencias entre el nuevo currículo y el anterior?</li><li>3. ¿A qué tipo de comunicación oral quieren dar prioridad?</li></ol> |
|---|

4. ¿Podría enumerar algunas situaciones sociales en donde haya interacción entre participantes y que puedan trabajarse en clase?
5. ¿Le parece en general preferible empezar las situaciones de conversación mediante una situación oral o un texto que sirva de base para preguntas y comentarios?
6. ¿Alguna habilidad o destreza lingüística tiene mayor importancia que otra?
7. ¿Qué importancia otorga el currículo al conocimiento de estrategias de aprendizaje y comunicación?
8. ¿Podría indicarme características de la evaluación de los alumnos que sean diferentes en este nuevo currículo?
9. ¿Le parece que las pruebas del *bac* evalúan adecuadamente el conocimiento oral comunicativo de la lengua?
10. ¿Son adecuados los contenidos del *CAPES* y la *Agrégation* en relación con el tipo de enseñanza comunicativa que los profesores han de brindar a sus alumnos?
11. ¿Por qué la enseñanza del español es diferente a la del inglés?

El objetivo de la pregunta 1 es conocer el porcentaje de decisión que tienen los encargados de elaborar el currículo. Con la reciente aparición del nuevo currículo, parecía adecuado preguntar (pregunta 2) acerca de las diferencias existentes entre este y el de 1986. Las preguntas 3-5 tienen por objetivo determinar el tipo de comunicación oral al que el nuevo currículo quiere dar prioridad y el tipo de situaciones de comunicación que pueden ser susceptibles de trabajarse en clase. Mediante la pregunta 6 queremos conocer si las distintas destrezas lingüísticas se tratan por igual en el currículo. La pregunta 7 tiene por objetivo determinar la importancia que otorga el currículo al conocimiento estratégico. A través de la pregunta 8 queremos analizar de qué manera enfoca el currículo la evaluación de los alumnos. La pregunta 9 tiene por objetivo determinar si el *bac* evalúa de manera adecuada lo que se enseña actualmente a los alumnos. Mediante la pregunta 10 queremos conocer si los contenidos de las pruebas de oposiciones a secundaria son coherentes con el tipo de enseñanza comunicativa que los profesores han de brindar a sus alumnos. Por último, en 11 nos preguntábamos por qué el ELE y el inglés se han enseñando, por lo general, de manera distinta.

A continuación presentamos el guión orientativo utilizado para entrevistar a los autores de manuales:

1. ¿Qué margen de maniobra tienen ustedes con respecto a lo que dispone el currículo?
2. ¿Cuáles son las mayores diferencias entre los nuevos libros y los anteriores?
3. ¿Está de acuerdo en cómo se define en el currículo la comunicación oral?
4. ¿Puede citarme algunas situaciones orales adecuadas para trabajar en clase?
5. ¿Por qué organizan las sesiones de expresión oral en torno a un texto que sirve de base para preguntas y comentarios?
6. Sin las pruebas del *bac*, ¿optarían por otro tipo de organización?
7. ¿El currículo promociona una habilidad o destreza lingüística respecto a otra?
8. ¿Qué importancia otorgan en los libros al conocimiento de estrategias de aprendizaje y comunicación?
9. ¿Qué importancia otorgan en los libros a la autoevaluación?
10. ¿Por qué la enseñanza del español es diferente a la del inglés?

A través de la pregunta 1 queremos averiguar el porcentaje de decisión que tienen los autores de manuales. Con la reciente aparición de los nuevos libros de texto, parecía adecuado preguntar (pregunta 2) acerca de las diferencias existentes entre estos y los anteriores. Las preguntas 3-5 tienen por objetivo determinar el tipo de comunicación

oral al que los manuales quieren dar prioridad y el tipo de situaciones comunicativas susceptibles de trabajarse en clase. A través de la pregunta 6 queremos conocer si los contenidos de las pruebas del *bac* influyen en la organización de los libros de texto. La pregunta 7 tiene por objetivo determinar si los nuevos manuales tratan por igual las distintas destrezas lingüísticas. Mediante las preguntas 8 y 9 queremos conocer la importancia que los nuevos libros otorgan al conocimiento estratégico y a la autoevaluación, respectivamente. Por último, a través de la pregunta 10 queremos conocer por qué el ELE y el inglés se han enseñado, por lo general, de manera distinta.

Seguidamente presentamos el guión orientativo en el que nos hemos basado para realizar las entrevistas a los profesores:

1. ¿Se siente obligado a utilizar un libro en concreto?
2. ¿Qué porcentaje de decisión tienen en el aula?
3. ¿Le satisface el libro que utiliza?
4. ¿Cómo entiende la comunicación? ¿Es expresión de ideas, sentimientos, etc., es interacción en parejas y grupos?
5. ¿Puede citarme algunas situaciones orales adecuadas para trabajar en clase?
6. ¿Cree preferible iniciar las sesiones de conversación partiendo de una situación comunicativa o de un texto que sirva de base para preguntas y comentarios?
7. ¿Qué importancia le otorga en el aula al conocimiento de estrategias de aprendizaje y comunicación?
8. ¿Cómo enfoca la evaluación en el aula?
9. ¿Qué ha supuesto para la práctica del aula la aparición del nuevo currículo?
10. ¿Los contenidos de Filología Hispánica son adecuados para enseñar el ELE en secundaria?

La pregunta 1 pretende determinar el porcentaje de decisión que tienen los profesores en lo referente a la elección del libro de texto, mientras que la pregunta 2 se refiere al porcentaje de decisión que tienen en el aula. Mediante la pregunta 3 queremos conocer el grado de satisfacción de los profesores en lo que respecta al libro de texto que utilizan en clase. Las preguntas 4-6 tienen por objetivo averiguar el tipo de comunicación oral al que se quiere dar prioridad en el aula y el tipo de situaciones de comunicación susceptibles de trabajarse en este contexto de enseñanza y aprendizaje. A través de las preguntas 7 y 8 queremos determinar la importancia que se otorga en clase al conocimiento estratégico y a la evaluación de los alumnos, respectivamente. En 9 parecía adecuado preguntar acerca de qué ha supuesto para la práctica del aula la aparición del nuevo currículo. Por último, mediante la pregunta 10 queremos conocer si los contenidos de Filología Hispánica son adecuados para enseñar el ELE en secundaria.

### 7. 1. 3. Criterios de transcripción de las entrevistas

Los criterios de transcripción de las entrevistas dependerán de los objetivos de análisis que tengamos en cada momento. En nuestro caso, nos interesa el contenido y la forma, es decir, qué dicen los profesores y de qué manera lo dicen, por lo que nuestros criterios de transcripción van a ser muy simples y no se detendrán en aspectos tales como los solapamientos, las inflexiones de voz u otros aspectos útiles en el análisis de la conversación.

Estos son los criterios generales que hemos utilizado:

- La transcripción sigue la ortografía convencional;
- en el texto no se utilizan mayúsculas. Las únicas palabras que están en mayúsculas son los nombres de nuestros colaboradores y la palabra *entrevistadora*;
- no se emplean cursivas;
- no se utilizan los signos de puntuación convencionales. Solamente se utilizan los dos puntos detrás del nombre de los entrevistados y del término *entrevistadora*. Se respetan las pausas que hace una persona cuando habla;
- no se solucionan las palabras, ni las construcciones gramaticales incorrectas desde el punto de vista de la normativa de la lengua;
- las líneas se numeran en el margen izquierdo;
- escribimos “xx” si queremos preservar el anonimato de personas o lugares nombrados por el entrevistado.

Los códigos de transcripción utilizados son los siguientes:

¿?	Entonación interrogativa
¡!	Entonación exclamativa
:	Alargamiento de un sonido
::	Alargamiento largo de un sonido
	Pausa corta
	Pausa mediana
eh	Interjecciones propias de la lengua
mhm	Duda
xxx	Fragmento ininteligible

Estos códigos han sido adoptados por el Grupo de Investigación sobre Creencias de los Profesores de Lengua de la Universidad de Barcelona. La transcripción de las seis entrevistas se encuentran en los anexos 3. 1., 3. 2., 3. 3., 3. 4., 3. 5. y 3. 6.

#### 7. 1. 4. Metodología de análisis de las entrevistas

Para el análisis de las entrevistas se ha aplicado un método de análisis del discurso que describe la construcción de la referencia por parte del entrevistado y las relaciones que este establece frente a dicha referencia. Se trata de un modelo de análisis cualitativo inspirado en la etnometodología de los estudios actitudinales de la escuela de Chicago que Deprez (1993, 1996) aplica en el campo del estudio de las creencias y representaciones de los aprendientes de lenguas y en el estudio de la situación plurilingüe de las personas inmigrantes. Inspirándose en trabajos de sociología, como los realizados por Demazière y Dubar (1997), y en el análisis del discurso, Deprez afirma que es posible acercarse de manera cualitativa a la expresión singular de la persona. Se trata de tomar la palabra como fuente esencial del análisis para llegar al significado, por lo que resulta necesario penetrar en lo que los individuos dicen y en el modo en que lo dicen.

El análisis que propone Deprez tiene dos grandes bloques:

- a) *Construcción de la referencia*: se refiere a la materialización de la propia entrevista. El entrevistado responde a los temas pertinentes que determina el entrevistador, y este último lleva a cabo, posteriormente, una selección de los datos discursivos que tiene a su disposición;
- b) *posición del entrevistado en relación a esa referencia*: se construye sobre tres ejes:
- *Semántico*: el análisis distributivo de los contextos permite relacionar los temas asociados de los que surgirán los campos semánticos;
  - *posición del sujeto*: se refiere al uso que el sujeto hace de los pronombres personales y su posición en el espacio y en el tiempo;
  - *valoración de la referencia*: se manifiesta mediante los juicios y opiniones del sujeto enunciador.

En el discurso, estos ejes se materializan mediante unos procedimientos retóricos y modos de enunciación cuyo análisis admite tres pasos:

- *Análisis distributivos de los contextos*: se rastrean el número de palabras clave a lo largo del discurso, se contabilizan el número de ocurrencias y se determinan los temas en que surgen esas palabras y los campos semánticos que generan;
- *análisis discursivo*: tiene por objetivo determinar la posición que el sujeto adopta en el discurso y la evaluación que hace de la referencia a través de los indicadores siguientes:
  - Para la *posición del sujeto*, es determinante el uso que este hace de:
    - Los pronombres personales y las formas impersonales, porque indican implicación o no-implicación, exclusión, inclusión, etc.;
    - los parámetros espacio-temporales: aquí/ allí, antes/ ahora;
    - los verbos modales, puesto que sitúan al sujeto respecto a la acción en posturas de deber, obligación, capacidad, voluntad, etc.
  - Para la *evaluación de la referencia*, es determinante el uso que el sujeto hace de:
    - Las valoraciones que expresa a través de adjetivos, adverbios, verbos de sentimiento, de opinión, implícitos, marcadores de contradicciones, etc.;
    - las comparaciones, atribuciones, identificaciones, etc.
- *análisis textual*: tiene por objetivo determinar características de la producción del discurso como texto:
  - Género del discurso (que en este caso es la entrevista);
  - la interacción con el interlocutor: retomar las palabras de la pregunta para iniciar la respuesta, incluir al entrevistador en el propio discurso, pedir aclaraciones, etc. También habría que incluir lo “difícil de decir”, porque puede resultar molesto para quien habla o escucha;
  - el dominio sobre el propio discurso: el empleo de ejemplos, citas de palabras de otros, anécdotas, etc.;

- el diálogo interior: el uso de la segunda persona (“tú” con valor de “yo”), los marcadores de dudas;
- la transparencia u opacidad que muestra el texto a la hora de ser interpretado.

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas, hemos leído el texto varias veces y subrayado las diferentes palabras-clave con diversos colores, puesto que ello facilita enormemente el rastreo de la palabra y de los temas asociados a lo largo de todo el texto. Hemos establecido como palabras-clave dos términos referentes al tema que nos ocupa y “ajenos” al entrevistado: *comunicación* y *cultura*. Nuestro objetivo es explorar los significados particulares que estos términos “ajenos” encierran para cada entrevistado, los cuales se manifiestan a través de otros términos que se imponen por su recurrencia y que podríamos denominar “propios” del entrevistado. Las preguntas que hemos preparado marcan el campo temático sobre el que deseamos que hablen nuestros colaboradores.

Posteriormente, se procede al recuento del número de ocurrencias de las palabras-clave, “ajenas” y “propias”. Las palabras-clave y los términos de su constelación aparecen en distintos fragmentos del discurso que constituyen las *unidades temáticas de referencia*. Los temas de referencia para cada una de las palabras-clave se encuentran diseminados a lo largo del discurso y se identifican, en nuestro caso, con las líneas en que aparecen en los anexos.

Más adelante se extraen los fragmentos que aluden a cada uno de los temas de referencia, se citan textualmente -entre paréntesis detallamos las líneas en las que se encuentran- y se va procediendo, fragmento a fragmento, al análisis discursivo, es decir, determinamos la posición del sujeto y su valoración de la referencia a través de los indicadores pertinentes. En determinadas ocasiones, nos valemos de paréntesis y puntos suspensivos para indicar que se ha suprimido algún párrafo superfluo que en ningún caso altera el significado global del texto. Una vez se han revisado los temas de referencia de cada una de las palabras-clave, se procede a la redacción de una síntesis de las creencias y opiniones del profesor sobre los mismos.

#### 7. 1. 5. Datos procedentes de las entrevistas

##### 7. 1. 5. 1. Entrevista a Jacqueline

En el discurso de Jacqueline las palabras más recurrentes para el tema que nos ocupa son *comunicación*, con 2 ocurrencias, y *cultura* o *cultural*, con 8.

##### ■ *Comunicación*

Algunas de las palabras que aparecen en el contexto del término *comunicación* son *interacción* (1 ocurrencia), *intercambio* (1), *diálogo* (3), *juego teatral* (1), *lengua cotidiana* o *vida cotidiana* (2), *estrategias* (1) y *programas europeos* (1).

Los temas de referencia de la palabra *comunicación* que se pueden rastrear son los siguientes: el papel de la comunicación en los currículos de 1986 y 2002; actividades de comunicación oral que se realizan actualmente en el aula; la presencia de estrategias de aprendizaje y comunicación en el nuevo currículo; la evaluación del conocimiento

oral comunicativo de la lengua en los exámenes del *bac*; y la adecuación de los contenidos del *CAPEES*, la *Agrégation* y la licenciatura en Filología Hispánica al tipo de enseñanza comunicativa que los profesores habrán de brindar a sus alumnos.

En lo que respecta al papel que tiene la comunicación en los currículos de 1986 y 2002, Jacqueline señala:

“la diferencia ahora, en cuanto al contenido cultural no es tanta diferencia (...), es más el eje comunicación, que no había antes, es la novedad (...), y adaptarlo [el currículo] también, no sé si lo conoce, a lo que acaba de salir de los programas europeos, eso también es la gran novedad” (l. 37-54).

“(...) no sólo la comunicación profesor alumno, alumno profesor, sino también los alumnos entre sí, también esto antes se desarrollaba mucho menos, el intercambio ¿sabe?, porque antes era solamente profesor alumno, alumno profesor, había menos interacción, y por eso los alumnos no saben utilizar la primera persona, porque están acostumbrados a decir el autor, el texto, y ahora se intenta que tomen parte, que se impliquen más” (l. 61-75).

“(...) lo que se pretende hacer ahora es un poco una fusión de lengua cotidiana y cultura (...), se pretende hacer un poco de todo, porque hasta ahora lo de español era exclusivamente cultura, y ahora, por ejemplo, tienen no sé, un anuncio para un empleo, contestar al anuncio, para reservar las vacaciones, contestar al anuncio, algo más práctico” (l. 139-155).

En el primer fragmento de discurso, Jacqueline propone una oposición entre el nuevo currículo y el de 1986, a partir de la utilización de los parámetros temporales *antes/ahora*. La entrevistada califica de “novedad” el hecho de que el currículo de 2002 promueva la práctica de la comunicación en el aula. Otra de las “grandes novedades” es que el nuevo currículo se amolde a las directrices de enseñanza de lenguas extranjeras que propone el *Marco común*. Como puede apreciarse, Jacqueline incluye a la entrevistadora en el propio discurso en una ocasión.

En el segundo fragmento, el sujeto enunciador establece una oposición entre las actividades orales que se realizaban antes en clase y las que se realizan ahora. Para Jacqueline, antes había “menos interacción” por el hecho de que los estudiantes hablaban poco entre ellos. El nuevo currículo, sin embargo, promueve que los alumnos interactúen con otros compañeros, y con el profesor, y que expresen sus propios sentimientos y opiniones. Según la entrevistada, el hecho de que antes los alumnos hablaran únicamente con su profesor es la causa por la que estos no saben utilizar la primera persona del singular. Inferimos que hace unos años los alumnos tenían que responder preguntas acerca de un texto, utilizando fórmulas tales como “el autor quiere decir que...”, “en el texto se dice que...”, etc. Como puede verse, Jacqueline también incluye a la entrevistadora en su discurso en una ocasión.

En el tercer fragmento, Jacqueline recurre a la forma impersonal, si bien se implica de manera directa en el discurso en una ocasión a través del empleo de un verbo en primera persona. Como puede apreciarse, la entrevistada establece una comparación entre el *antes* y el *ahora* de la enseñanza del ELE. Mientras que antes la enseñanza del ELE se centraba exclusivamente en la cultura, ahora asistimos a una “fusión” de lengua y cultura. Este interés por la comunicación se traduce en actividades más próximas a las necesidades de los alumnos, tales como “un anuncio para un empleo”.

Para Jacqueline, este nuevo enfoque responde a una visión más práctica de la enseñanza del ELE.

En cuanto a las actividades de comunicación oral que se realizan en clase en la actualidad, las opiniones son:

“(…) [los alumnos] pueden dar su opinión sobre un tema que han trabajado en clase, que han estudiado, no sé, por ejemplo, los conflictos en una familia durante la guerra civil, no sé, pueden crear otro diálogo, inventando otros personajes, con el material que disponen, con los documentos que han estudiado antes en clase” (l. 83-92).

“(…) [los alumnos] pueden primero memorizar, aprender algunos diálogos, y después crear sus propios diálogos, a partir de lo que han aprendido, un poco de manera teatral, un juego teatral” (l. 101-106).

En los fragmentos anteriores, Jacqueline señala que los alumnos pueden realizar representaciones en las que deben adoptar una identidad diferente a la suya y ponerse en una situación real determinada. Los textos que se trabajan en clase son determinantes a la hora de elegir el tema sobre el que versará la conversación. Para la entrevistada, esos diálogos se representan, por lo general, de “manera teatral”. Si nos remitimos al sentido de “teatral”, inferimos que los alumnos escriben primero los diálogos, luego los memorizan y, por último, los escenifican en clase. Como puede apreciarse, el sujeto enunciador se implica de forma directa en el primer fragmento de discurso a través del uso de dos verbos en primera persona.

En lo referente a la presencia de estrategias de aprendizaje y comunicación en el nuevo currículo, Jacqueline opina lo siguiente:

“(…) si es un grupo de treinta y cinco es muy difícil conocer la estrategia de cada uno, pero esto es después, es un poco más que el programa, eso es la pedagogía luego en clase” (l. 170-175).

Como puede apreciarse, la entrevistada confunde las estrategias de aprendizaje y comunicación con los estilos de aprendizaje de los alumnos. Por tanto, Jacqueline considera que debe ser el profesor quien, en clase, reflexione sobre el modo de atender a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a si los exámenes del *bac* evalúan el conocimiento oral comunicativo de la lengua, las opiniones son:

“no no no, no no no, y justamente, normalmente, a partir del año que viene o el siguiente van a cambiar las pruebas que [los alumnos] tienen, es que es totalmente incoherente (...), y dicen que para el año que viene, depende bueno de lo que estudian, pero algunos ya van a tener un test de comprensión oral, pero solamente comprensión, que hasta ahora en los exámenes no viene, ahora es todo escrito, después dicen que van a intentar poner, pero después ponerlo en la práctica que es más difícil, quizás poner una parte oral y una parte escrita para todos, ahora que no sé porque realmente es mucho más fácil para el ministerio organizar una prueba escrita, cuesta muchísimo menos, y hay menos protestas de los alumnos, porque allí tienen un examen escrito, y el oral pues de un profesor a otro cambia bastante, el escrito es más justo” (l. 193-225).

Jacqueline se implica de manera directa en el fragmento de discurso anterior en una ocasión, a través de la utilización de un verbo en primera persona. Para la entrevistada,

el sistema actual de evaluación de conocimientos es “totalmente incoherente”, al ser “todo escrito”. Jacqueline opina, sin embargo, que para el Ministerio es “mucho más fácil” organizar pruebas escritas. Además, según la entrevistada, un escrito siempre es “más justo” y genera “menos protestas” de los alumnos. Si bien Jacqueline afirma que el Ministerio tiene la intención, en un futuro próximo, de introducir pruebas orales en el *bac*, ve “difícil” que esto ocurra en la práctica. Y aunque así fuera, los alumnos solamente realizarían un “test de comprensión oral”.

En cuanto a si se adecuan los contenidos del *CAPES* y la *Agrégation* al tipo de enseñanza comunicativa que los profesores habrán de brindar a sus alumnos, las opiniones son:

“pues para evaluar el conocimiento que tienen de lengua sí, la traducción indispensable para mí ¿eh?, luego lo que no valoran, lo que no evalúan para nada es la pedagogía, puedes tener un excelente nivel y no saber enseñar, pero esto tampoco lo pueden evaluar tan pronto, porque si nunca has dado una clase es muy difícil, la parte oral del examen del capes hay una parte que es más o menos construir una lección, en la parte escrita no ¿eh? (...), en la parte oral tienen algo de didáctica ¿eh?, en la parte escrita no (...), la primera parte es literatura, y la segunda parte es didáctica, a partir de un dossier que se les da por ejemplo dos o tres documentos, y ¿cómo harían usted en clase?, ¿qué parte gramatical trabajaría con ellos? (...), en la *agrégation* hay menos pedagogía todavía, menos didáctica (...)” (l. 232-274).

El sujeto enunciador considera que los exámenes del *CAPES* y la *Agrégation* son adecuados en cuanto evalúan los conocimientos lingüísticos de los alumnos. Jacqueline utiliza la forma “para mí” cuando afirma que la prueba de traducción le parece “indispensable”. Según hemos podido constatar, en este fragmento de discurso se produce una contradicción relevante. Por un lado, la entrevistada señala que los exámenes del *CAPES* y la *Agrégation* no toman en consideración los conocimientos que los alumnos tienen en pedagogía, lo que, se infiere, Jacqueline valora de manera negativa: “puedes tener un excelente nivel [de conocimientos lingüísticos] y no saber enseñar”. Si más arriba la implicación de la entrevistada en el discurso era total, al utilizar la forma “para mí”, en la frase anterior hace explícito su diálogo interior a través del empleo del “tú” con valor de “yo”. Por otro lado, el sujeto enunciador pone de manifiesto que tanto el *CAPES* como la *Agrégation* tienen en cuenta los conocimientos en pedagogía de los candidatos: “la parte oral del examen del capes hay una parte sí, que es más o menos construir una lección”; “en la *agrégation* hay menos pedagogía todavía”. Como puede apreciarse, si en un primer momento Jacqueline manifestaba que la pedagogía no se evalúa “para nada”, ahora considera que sí, aunque más bien poco. Además, si en un principio valoraba negativamente el hecho de que no se evaluaran los conocimientos en pedagogía de los candidatos, ahora vería mal que sí se hiciera: “esto [la pedagogía] tampoco lo pueden evaluar tan pronto, porque si nunca has dado una clase es muy difícil”. En la frase anterior, Jacqueline hace explícito, una vez más, su diálogo interior, al emplear el “tú” con valor de “yo”.

Respecto a si son adecuados los contenidos de la licenciatura en Filología Hispánica, Jacqueline opina que:

“lo de la licenciatura me sirvió para poder presentarme luego a la *agrégation*, te da una buena cultura general, de la pedagogía no, aprendes más sobre el terreno, pero de la cultural general sí” (l. 279-285).

El sujeto enunciador emplea la forma “me” cuando afirma que lo que estudió durante la licenciatura le permitió presentarse a la *Agrégation*; aunque utiliza el “tú” con valor de “yo” al señalar que la carrera le permitió adquirir “una buena cultura general”. También hace explícito su diálogo interior cuando señala que, de pedagogía, “aprendes más sobre el terreno”. Según hemos podido comprobar, en Francia las licenciaturas en Filología Hispánica no suelen incluir pedagogía, por lo que creemos que Jacqueline debió de cursar esta asignatura en un *IUFM*.

#### ■ *Cultura*

Algunas de las palabras que aparecen en el contexto de *cultura* son *texto* (3 ocurrencias), *tema* (5), *documento* (2), *material* (2), *literatura* (2) y *traducción* (1).

En lo referente a la *cultura*, puede rastrearse el papel que juega el texto en clase:

“pues en general hay [antes de las actividades de interacción oral] un texto, de momento no se ha inventado nada nuevo, para mí es imprescindible que estudien también un poco la literatura, los textos bien escritos (...)” (l. 113-118).

“(...) no van a crear [diálogos] tampoco a partir de nada, porque si no les va a faltar muchísimas cosas, unas bases o un material para poder crear, reutilizar lo que han visto antes” (l. 124-129).

Jacqueline señala en el primer fragmento de discurso que las sesiones de interacción oral van siempre precedidas de la lectura y el análisis de un texto. La entrevistada emplea la forma “para mí” cuando afirma que es “imprescindible” trabajar con textos, en su mayoría literarios. Como puede apreciarse, Jacqueline relaciona *texto* con *literatura*.

Jacqueline pone de manifiesto, una vez más, en el segundo fragmento que las sesiones de conversación deben ir precedidas de la lectura y el análisis de textos. Inferimos que la lectura de textos proporcionará a los estudiantes conocimientos gramaticales y léxicos que habrán de permitirles, posteriormente, escribir diálogos que escenificarán en clase.

Tras este recorrido por la entrevista de Jacqueline, las conclusiones a las que llegamos sobre sus saberes y creencias son que:

- El nuevo currículo se amolda a las directrices de enseñanza de lenguas extranjeras que propone el *Marco común europeo*;
- antaño la enseñanza del ELE se basaba exclusivamente en el análisis y comentario de textos, en su mayoría literarios;
- el nuevo currículo, a diferencia del anterior, promueve la interacción oral entre alumnos. Los estudiantes expresan opiniones y puntos de vista;
- las sesiones de interacción oral se organizan siempre en torno a un texto. Los alumnos conversan, por ejemplo, acerca de lo que el autor intenta comunicar, o escenifican diálogos similares a aquellos que contiene el texto;
- los alumnos realizan actividades próximas a sus necesidades e intereses: contestar un anuncio de trabajo, planear un viaje, etc.;

7. Estudio del pensamiento de responsables de desarrollar los currículos, autores de manuales y profesores

- el currículo no debe hacer explícitas las estrategias de aprendizaje y comunicación que habrán de dominar los alumnos. Jacqueline confunde estrategias con estilos de aprendizaje;
- los exámenes del *bac* no deberían evaluar únicamente la comprensión y expresión escritas de los alumnos. Ahora bien, un escrito siempre es más justo y genera menos protestas de los estudiantes;
- los contenidos del *CAPES* y la *Agrégation* son adecuados en cuanto evalúan los conocimientos de los alumnos en lingüística y traducción. Resulta comprensible que estas pruebas pongan poco énfasis en los conocimientos en pedagogía de los candidatos, puesto que es difícil saber cómo se enseña si nunca has dado una clase;
- la licenciatura en Filología Hispánica te permite adquirir una buena cultura general. En cuanto a saber cómo enseñar, aprendes más en el día a día.

7. 1. 5. 2. Entrevista a Nathalie

En la entrevista de Nathalie las palabras más recurrentes para el tema que nos ocupa son *comunicación* o *comunicar*, con 4 ocurrencias, y *cultura* o *cultural*, con 5.

■ *Comunicación*

Algunos de los términos que aparecen en el contexto de *comunicación* son *lengua* (1 ocurrencia), *intercambio* o *intercambiar* (5), *las cuatro habilidades* (5), *taller de comunicación* (7), *situación de comunicación* (2), *poner en escena* (1), *estrategias* (4), *grupos* (4), *vida moderna* (1) y *vida de los alumnos* (1).

Los temas de referencia de la palabra *comunicación* que se pueden rastrear son: el significado de *comunicar*; el papel de la comunicación en el nuevo currículo; actividades de comunicación oral que se realizan actualmente en clase; y la presencia de estrategias de aprendizaje y comunicación en los nuevos manuales.

Para Nathalie, *comunicar* significa lo siguiente:

“(…) es cuando los alumnos pueden tomar la palabra, y pueden intercambiar entre ellos, digo el intercambio verbal, y no sólo la expresión entre el alumno y el profesor, sino entre los alumnos (…)” (l. 171-177).

Nathalie aparece en el fragmento de discurso anterior mediante un verbo en primera persona. Para la entrevistada, *comunicar* no significa únicamente expresar algo, sino también interactuar.

Respecto al papel que tiene la comunicación en el nuevo currículo, las opiniones son:

“(…) tenemos que, bueno que enseñar la lengua, y entonces desarrollar las diferentes habilidades, lo que pasa es que yo creo que desde hace pocos años nos preocupamos más de las cuatro habilidades (...), que hace como diez años o antes es verdad que los manuales pues se preocupaban más de la comprensión escrita y de la expresión escrita (…)” (l. 53-68).

El sujeto enunciador aparece en el discurso mediante el “yo” explícito, un verbo de pensamiento en primera persona y dos inclusiones en el colectivo de profesores de ELE. Nathalie establece una oposición entre los libros basados en el currículo de 1986

y los actuales. Según la entrevistada, mientras que los viejos manuales se centran en la comprensión y expresión escritas, los nuevos libros promueven la práctica de las cuatro habilidades, esto es, comprensión y expresión escritas, y comprensión auditiva y expresión oral.

En cuanto a las actividades de comunicación oral que se realizan actualmente en clase, las opiniones son:

“(…) no sé, hay, por ejemplo, presenta un proyecto de vacaciones, imagina itinerarios, o no sé, por ejemplo, espérate, en la unidad cinco, vas a un concierto, describe el espectáculo, critica por qué te ha gustado, etcétera” (l. 94-100).

“(…) en el taller de comunicación hay ejercicios para favorecer entre ellos, y trabajan entonces en grupos, por ejemplo en un ejercicio se ponen en grupos, en la página ciento cincuenta y nueve, y dice en grupos anotad los diferentes elementos sonoros y visuales que permiten indicar cuándo y dónde pasa la escena, y después comparad y discutid (...), siempre en el taller de comunicación hay una parte que es favorecer el intercambio entre ellos, se trabaja más en grupo” (l. 177-198).

“(…) esto que dices de situaciones, yo como profesora en el centro de lenguas lo he hecho mucho, en la enseñanza secundaria no sé si les gustaría mucho, no sé tampoco si lo sabrían hacer, porque es otra estrategia, no sé, aunque bueno, por ejemplo, en el libro hay una página sobre los alimentos, ¿dónde está?, por ejemplo, en la página ciento once, mira, aquí hay tendencias de la alimentación moderna, que aparecen a través de estos titulares de prensa, y ¿tú qué prefieres, comida rápida o comida tradicional?, tienes una lista de alimentos, elige los ingredientes para hacerte una comida que te guste, o sea ¿ves?, esto puede responder también a esta tendencia (...)” (l. 327-347).

Nathalie se implica de forma directa en el primer fragmento de discurso a través del empleo de dos verbos en primera persona. En los dos primeros fragmentos, la entrevistada presenta diversas actividades de comunicación que se realizan actualmente en clase. Según Nathalie, las actividades tipo taller fomentan que los alumnos trabajen en grupos y, por tanto, interactúen con otros compañeros.

La entrevistada aparece en el tercer fragmento de discurso mediante el “yo” explícito y verbos en primera persona usados con profusión. Nathalie expone dos planos contrapuestos de la enseñanza del ELE en Francia. Mientras que en la universidad es habitual trabajar a partir de situaciones de comunicación de la vida cotidiana, la metodología de enseñanza que se utiliza en los centros de secundaria es algo distinta. El sujeto enunciador considera, sin embargo, que el libro de texto que diseñó contiene actividades que responden a un enfoque comunicativo de la enseñanza.

En cuanto a la presencia de estrategias de aprendizaje y comunicación en los nuevos manuales, Nathalie considera que:

“las estrategias las tienen que conocer los autores, pero en este libro, no sé si habrás visto la diferencia con los otros, queremos que el español sea la lengua de la clase, y que no se recurra al francés, excepto en algunas ocasiones digamos, imprescindibles, y entonces hemos imaginado esta rúbrica que se llama para expresarse, donde explicamos un poco las palabras, pero todo en español, las explicaciones de las palabras vienen en

español, y también tenemos una página especial para el léxico, para ampliar el léxico, que viene después de la gramática, y todo esto para enriquecer precisamente el léxico, porque ¿sabes lo qué pasa?, porque si traducimos, si traducimos, hay manuales que lo hacen, pero esto no lo aprobamos digamos, si los alumnos tienen así la traducción de las palabras, de por ejemplo de diez palabras o veinte palabras a veces, entonces en cuanto no comprenden una palabra siempre preguntan la traducción, y ya no se puede comunicar digamos, al fin y al cabo hablan francés, eso no lo queremos, o sea yo considero que eso es una estrategia justamente, para confrontar este aspecto, cómo decir, la manera de imponer la lengua española como lengua de clase (...)" (l. 232-271).

El sujeto enunciador aparece una y otra vez en el fragmento de discurso anterior mediante el "yo" explícito, verbos en primera persona y diversas inclusiones en el colectivo de profesores de ELE. Como puede apreciarse, la interacción con el interlocutor es recurrente a lo largo de todo el discurso. Nathalie considera que el manual que diseñó promueve el uso de estrategias, puesto que no traduce vocabulario al francés, sino que explica su significado en español. Para la entrevistada, no habría que recurrir al francés salvo en situaciones "imprescindibles"; la traducción de léxico de forma continuada imposibilita la comunicación.

#### ■ *Cultura*

Algunas de las palabras que aparecen en el contexto del término *cultura* son *texto* (9 ocurrencias), *imagen* (3), *tema* (4), *documento iconográfico* (1), *historia* (2), *pasado* (1), *video* (1) y *traducción* o *traducir* (4).

Los temas de referencia de la palabra *cultura* que se pueden rastrear son: la enseñanza de contenidos culturales en ELE; el papel del texto en clase; y el *bac* como factor que puede propiciar una organización de los libros en torno a criterios formales.

Respecto a la enseñanza de contenidos culturales en ELE, Nathalie opina que:

"(...) yo creo que en español siempre hemos dado más importancia al aspecto cultural que el inglés, el inglés más a la lengua, a la lingüística y todo esto, a mí me parece, pero ahora pues yo creo que, creo que más o menos los manuales de español, yo creo que dan más importancia ahora pues a la comunicación que antes, por lo tanto no sé si hay mucha diferencia actualmente (...)" (l. 301-313).

El sujeto enunciador aparece una y otra vez en el fragmento anterior a través del "yo" explícito, la forma "a mí", verbos en primera persona usados con profusión y una inclusión en el colectivo de profesores de ELE. Nathalie alude a la diferencia que ha existido tradicionalmente entre los libros de ELE y los de inglés. Mientras que los profesores de ELE se han interesado por el "aspecto cultural", los responsables docentes de inglés han puesto el énfasis en "la lengua", se infiere, en la práctica de situaciones de comunicación de la vida cotidiana. Según Nathalie, sin embargo, actualmente no existe "mucha diferencia" entre unos libros y otros, puesto que en ELE cada vez se da mayor importancia a la comunicación.

En cuanto al papel del texto en clase, las opiniones son:

"(...) en las páginas imágenes y palabras son de expresión, de expresión oral, pero a partir de imágenes, de documentos iconográficos, y tenemos

una parte de comprensión, una parte de expresión, esto en la parte que se llama texto y contexto, y se hacen preguntas sobre el texto, o sino preguntas más generales, y luego hay una parte que se llama el taller de comunicación, el taller de comunicación es para colocar a los alumnos en una situación de comunicación, y entonces para trabajar la expresión oral, y siempre procuramos hacerlo o a partir de la imagen, o partir de pues de un vídeo, o lo que sea que no sea un texto (...), y en la página siguiente todo [la interacción oral] se hace a partir del mapa, no siempre es a partir de un texto, claro que en la mayoría, digamos, la buena parte del capítulo, sí claro que es a base de textos” (l. 108-136).

El sujeto enunciador se implica directamente en el fragmento anterior a través de dos inclusiones en el colectivo de profesores de ELE. Según explica, el texto, oral o escrito, constituye el soporte básico de estudio de la lengua. Nathalie afirma que el libro que diseñó contiene dos tipos de actividades orales. Por un lado, aquellas en las que los alumnos comentan un texto o una imagen. Por otro lado, aquellas en las que los estudiantes afrontan una situación de comunicación.

En cuanto a si el *bac* motiva una organización de los libros de texto basada en criterios formales, Nathalie opina lo siguiente:

“(...) a la fuerza preparamos [para el examen], pero en el último [curso], en el de terminale, procuramos adecuarnos más al tipo de ejercicios que tienen que hacer para el bachillerato, así esto es importante (...)” (l. 212-217).

Nathalie aparece en el fragmento de discurso anterior a través de dos inclusiones en el colectivo de profesores de ELE. La entrevistada opina que “a la fuerza” deben amoldarse al *bac*, si bien en los libros de *terminale*, último curso de secundaria, la preparación es mayor.

Tras este recorrido por la entrevista de Nathalie, llegamos a las siguientes conclusiones sobre sus creencias y saberes:

- Antaño la enseñanza del ELE se basaba exclusivamente en el análisis y comentario de textos, en su mayoría literarios;
- en ELE se ha dado mayor importancia al conocimiento de la cultura que en inglés. Actualmente, sin embargo, no hay mucha diferencia entre el modo en que se enseñan una y otra lengua. Ambos currículos promueven la comunicación;
- los nuevos libros, a diferencia de los anteriores, promueven la interacción oral entre alumnos;
- hace unos años los manuales fomentaban, únicamente, el desarrollo de la comprensión de lectura y la expresión escrita de los estudiantes. Actualmente también existe un interés por la práctica de la comprensión auditiva y la expresión oral;
- los nuevos libros de texto promueven el trabajo en grupos;
- las sesiones de interacción oral se organizan siempre en torno a un texto. Los alumnos responden preguntas sobre el contenido del mismo;
- la Administración educativa no aprobaría que las sesiones de interacción oral se articularan alrededor de situaciones comunicativas de la vida real;
- actualmente los alumnos realizan actividades próximas a sus necesidades e intereses, tales como planear un viaje, etc.;

- el manual que diseñó Nathalie promueve el uso de estrategias, puesto que no traduce vocabulario al francés, sino que explica el significado del mismo en español.

### 7. 1. 5. 3. Entrevista a Didier

En el discurso de Didier, las palabras más recurrentes para el tema que nos ocupa son *comunicación* o *comunicativo*, con 5 ocurrencias, y *cultura* o *cultural*, con 6.

#### ■ *Comunicación*

Algunos de los términos que aparecen en el contexto de *comunicación* son *lengua* (1 ocurrencia), *actor social* (1), *situación de comunicación* (6), *diálogo* o *dialogar* (6), *intercambio* o *intercambiar* (3), *interpretar papeles* (1), *perspectiva funcional* (1), *perspectiva accional* (1), *taller* (3), *tarea* (5), *estrategia* (7), *marco común europeo* (3) y *portfolio* (1).

Los temas de referencia de la palabra *comunicación* que se pueden rastrear son: el papel de la comunicación en la enseñanza del ELE en la actualidad; actividades de comunicación oral que se realizan actualmente en ELE; y la presencia de estrategias en los nuevos libros de texto.

En lo que respecta al papel de la comunicación en la enseñanza del ELE en la actualidad, las opiniones son:

“(…) todos [los libros] aluden, más o menos, al 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 expresarse, a dialogar, etcétera, y aparecen páginas que se llaman más o menos talleres, es decir, que, por ejemplo, se imaginan situaciones concretas, en las que el alumno tiene protagonismo, va a tener que intervenir personalmente (...), se le da una tarea por cumplir, entonces no escucha al profesor que le está explicando, sino que tiene que solicitarlo para que le ayude a realizar lo que él tiene que realizar, que es el taller (...)” (l. 34-54).

“(…) el marco común europeo describe lo que se llama la perspectiva accional, es decir, que el alumno tiene que portarse como actor social que está en una situación, en un ambiente determinado, y tiene que realizar tareas, pero que son tareas lingüísticas, pero enmarcadas en una tarea social, creo que esto, por el momento, no tiene cabida en un curso de español como el que hacemos nosotros, no tiene cabida en un libro de texto, y no aparece en el currículo oficial, lo que nosotros hemos intentado es un acercamiento a esta perspectiva, es decir, que el alumno no espera una pregunta para contestarla, y va a afirmar lo que piensa haber comprendido, y, por ejemplo, es él quien pasa a preguntar a un compañero, va a intercambiar con el compañero, después para evitar si quieres que el intercambio se limite a un intercambio entre el profesor y el alumno, el profesor te hace una pregunta, y tiene que responder el alumno, 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, introducimos actividades de tipo taller, donde hay una tarea que en cierta manera es de índole social, porque tendrás, por ejemplo, que escribir una carta, contar la propia experiencia diciendo yo, tendrás que defender una postura, criticar algún comportamiento, intentar convencer o explicar, y

también, a base de un documento, de un texto que se ha estudiado, tienen que interpretar papeles a través de un diálogo que hacen” (l. 71-119).

Didier afirma en el primer fragmento de discurso que los nuevos manuales fundamentan la enseñanza del ELE en las directrices de enseñanza de lenguas que propone el *Marco común europeo*. El entrevistado señala, asimismo, que los libros actuales promueven la interacción entre alumnos. Según explica, los manuales contienen *talleres* en los que los alumnos afrontan situaciones concretas con el fin de realizar una tarea determinada. Los nuevos libros fomentan que los estudiantes participen de forma activa en las situaciones de clase.

El entrevistado se implica directamente en el segundo fragmento mediante diversas inclusiones en el colectivo de profesores de ELE y un verbo de pensamiento en primera persona. Según Didier, la organización de las sesiones de interacción oral en torno a situaciones comunicativas de la vida real no tiene cabida, por el momento, en la enseñanza del ELE en las aulas del sistema educativo francés. No obstante, los nuevos libros incorporan actividades de “índole social” tales como escribir cartas, las cuales responden a los intereses y a las necesidades de los estudiantes. Didier propone una oposición entre los viejos y los nuevos manuales, a partir de los parámetros temporales *antes/ ahora*. Mientras que hace unos años los estudiantes se limitaban a hablar de un texto, los nuevos libros promueven la interacción entre alumnos, quienes expresan sentimientos y puntos de vista. Como puede apreciarse, Didier incluye a la entrevistadora en el propio discurso en dos ocasiones.

En cuanto a las actividades de comunicación oral que se realizan actualmente en ELE, las opiniones son:

“(…) en un libro de texto no puedes tú poner de buenas a primeras una situación comunicativa, eso todavía no entra en la enseñanza en Francia, entonces siempre hay un texto, un soporte, a partir de él hay una explotación, que puede después derivarse hacia situaciones comunicativas, no sé si me hago entender, por ejemplo, en un texto en donde se expone un problema de tipo ecológico, no sé yo, y aparecen personas que están en pro y otras que están en contra, que te faltan argumentos, luego a partir de esto, le puedes proponer al alumno que presente una intervención televisiva para defender una postura, que prepare una entrevista a uno de los ecologistas, por ejemplo, que intervienen, etcétera, etcétera, siempre partiendo en un principio de un documento que exponga una situación, que sea un artículo de prensa, o pasaje de alguna novela, o lo que sea” (l. 124-152).

El sujeto enunciador aparece en el discurso a través del “yo” explícito, la forma “me”, verbos en primera persona y el empleo del “tú” con valor de “yo”. Según Didier, las sesiones de interacción oral se articulan actualmente alrededor de textos y no en torno a situaciones de comunicación de la vida real. El uso de la forma “no puedes” coloca al sujeto en una posición de incapacidad respecto a la acción. A partir de esos textos, sin embargo, los alumnos realizan actividades que responden a sus intereses y necesidades tales como presentar una intervención televisiva o preparar una entrevista.

En cuanto a la presencia de estrategias de aprendizaje y comunicación en los nuevos manuales, Didier opina que:

“(…) creo yo que la estrategia es algo fundamental, quiero decir que cuando enseñas en un idioma tienes que enseñar un conocimiento, pero también estrategias, pero lo que pasa es que creo que la estrategia se adquiere,

realmente no se puede enseñar, se adquiere practicando, es una cuestión personal, después 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, en una situación en que tiene que exponer de manera continua una postura, de esta manera le enseñas a pesar suyo (...)" (l. 285-304).

El sujeto enunciador aparece en el fragmento de discurso anterior mediante el "yo" explícito, verbos de pensamiento en primera persona y el uso de la segunda persona con valor de "yo". Para Didier, es "fundamental" fomentar el uso de estrategias en el aula, si bien la estrategia "no se puede enseñar", "se adquiere practicando".

#### ■ *Cultura*

Algunas de las palabras que aparecen en el contexto del término *cultura* son *tradición* (4), *costumbres* (1), *texto* (10), *documento* (6), *soporte* (2), *material* (1), *civilización* (1), *novela* (1), *artículo de prensa* (1), *película* (1).

Los temas de referencia de la palabra *cultura* que se pueden rastrear son: el papel de la cultura en clase; la presencia del texto en clase.

En cuanto al papel de la cultura en clase, Didier considera que:

"(...) hay una tradición, unas costumbres, nosotros los profesores de este manual y de otros intentamos aportar algo que sea nuevo y innovar, pero 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 (...)" (l. 14-25).

"(...) creo yo que el inglés aparece concretamente como lengua de comunicación, o como herramienta de comunicación internacional, no como lengua de soporte de una cultura, porque hablas inglés norteamericano, inglés británico, inglés holandés, es desde una perspectiva mucho más funcional, de eficacia comunicativa, de la que es la tradicional en la enseñanza del español" (l. 231-243).

El sujeto enunciador afirma en el primer fragmento de discurso que en Francia existen unas tradiciones docentes que constituyen un freno a la innovación didáctica. Didier aparece en el discurso mediante una inclusión en el colectivo de enseñantes cuando apoya la innovación didáctica; aunque emplea la segunda persona para referirse a la realidad de lo que ocurre en las aulas. A esta falta de interés por la innovación se le atribuyen valoraciones negativas (*tristemente*).

El entrevistado se implica directamente en el segundo fragmento de discurso a través del "yo" explícito y un verbo de pensamiento en primera persona. Didier establece una oposición entre el modo en que se enseñan actualmente el inglés y el ELE. Mientras que la enseñanza del inglés se centra en las necesidades de comunicación de la vida real, la del ELE pone el énfasis en el conocimiento de la Cultura.

Respecto al papel del texto en clase, Didier opina que:

"(...) hay una preocupación constante tradicional por lo que llamamos en nuestra jerga documento auténtico, que no se admite que se fabrique un

artefacto ¿sabes?, en la peluquería, en un diálogo en la peluquería no, entonces un documento van a buscar algunas escenas de alguna película, donde los personajes estén en una peluquería (...), después al mismo tiempo que se estudia la lengua, la herramienta de comunicación, también se estudia la cultura, a través de documentos lingüísticos que pertenezcan a dicha cultura o civilización, y bueno, ten en cuenta que si nosotros, los autores de un manual, propusiéramos en un libro de texto este tipo de situaciones, como un diálogo en una peluquería, muy probablemente los profesores de español pensarían que no lo saben hacer, se sentirían confusos, porque hay toda una tradición que no lo incluye (...)" (l. 192-224).

El sujeto enunciador aparece en el fragmento de discurso anterior a través de diversas inclusiones en el colectivo de enseñantes. Según Didier, en Francia existe una "preocupación constante" por trabajar a partir de documentos auténticos, los cuales se oponen a fabricados para el aula. Estos documentos permiten que los alumnos profundicen en el conocimiento de la cultura extranjera. Para el entrevistado, el Ministerio no permite que los manuales incluyan diálogos fabricados por los autores que reproducen los distintos intercambios de la vida cotidiana. El empleo de "no se admite" coloca al entrevistado en una posición de incapacidad respecto a la acción. Como puede apreciarse, Didier incluye a la entrevistadora en el propio discurso en dos ocasiones.

Tras este recorrido por la entrevista de Didier, llegamos a las siguientes conclusiones sobre sus conocimientos y creencias:

- El inglés se ha enseñado siempre desde una perspectiva más funcional, de eficacia comunicativa. En cambio, en ELE se ha puesto mayor énfasis en el conocimiento de la Cultura;
- los nuevos libros fundamentan la enseñanza del ELE en las directrices de enseñanza de lenguas que propone el *Marco común europeo*;
- los nuevos manuales promueven que los alumnos interactúen con otros compañeros. Los estudiantes son sujetos activos en el aula;
- antaño los estudiantes se limitaban a hablar de un texto. Ahora expresan sentimientos y opiniones personales;
- los nuevos libros incluyen actividades que responden a los intereses y a las necesidades de los estudiantes, tales como escribir cartas, etc.;
- las sesiones de interacción oral se organizan siempre en torno a textos. Los textos permiten que los alumnos profundicen en el conocimiento de la cultura extranjera;
- los documentos que incluyen los manuales deben ser auténticos. El Ministerio no permite que los libros incluyan diálogos fabricados por los autores que reproducen los distintos intercambios de la vida cotidiana;
- estas tradiciones docentes constituyen un freno a la innovación didáctica;
- las estrategias de aprendizaje y comunicación no pueden enseñarse. Se adquieren practicando.

#### 7. 1. 5. 4. Entrevista a David

En la entrevista de David la palabra más recurrente para el tema que nos ocupa es *comunicación* o *comunicar*, con 3 ocurrencias. Tomaremos también en consideración, sin embargo, la palabra *cultura* que, si bien no aparece de forma explícita en los

fragmentos que presentaremos más adelante, planea por la entrevista en todo momento.

### ■ *Comunicación*

Algunos de los términos que aparecen en el contexto de *comunicación* son *situación de comunicación* (13 ocurrencias), *interacción* (1), *intercambio* (1), *interlocutor* (1), *diálogo* (2), *vida real* (5), *contexto* (1), *tarea* (1), *proyecto* (1), *estrategia* (1) y *marco común europeo* (1).

Los temas de referencia de *comunicación* que se pueden rastrear son: el significado de *comunicación*; actividades de comunicación oral que se realizan en clase; la enseñanza de estrategias de aprendizaje y comunicación; la evaluación en el nuevo currículo; directrices curriculares en lo referente a la evaluación de la capacidad de los alumnos de comunicar; y la adecuación de los contenidos de la licenciatura en Filología Hispánica al tipo de enseñanza comunicativa que los profesores habrán de brindar a sus alumnos.

Para David, *comunicación* significa lo siguiente:

“(…) creo que en la vida real la comunicación es interacción, entonces hay que procurar crear situaciones de interacción en clase, porque creo yo que hay 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 hablar a alguien, para hablar a una persona, que es la lengua de la comunicación, y esta lengua es una lengua que aparece bastante menos en el aprendizaje de la lengua” (l. 69-85).

El sujeto enunciador aparece en el fragmento de discurso anterior a través del “yo” explícito, verbos en primera persona y diversas inclusiones en el colectivo de profesores de ELE. David identifica lo comunicativo, sobre todo, con la interacción. El entrevistado adopta un tono bastante prescriptivo al utilizar la forma *hay que* para hablar de la postura deseable del profesor frente a los alumnos. El sujeto enunciador establece dos planos contrapuestos de la enseñanza de la comunicación oral. Por un lado, el hecho de que las sesiones de interacción oral se organicen en torno a textos; por otro lado, en torno a situaciones comunicativas de la vida real. Según David, mientras que en clase se habla “mucho” de un texto, no se pone demasiado énfasis en que los alumnos se comuniquen de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.

Respecto a las actividades de comunicación oral que se realizan en clase, las opiniones son:

“(…) no tienes una situación que es la tienda, pero tienes la situación en que, la situación comunicativa es un poco diferente, el alumno tiene que adoptar una actitud de una persona que esté haciendo una solicitud, ¿me entiendes?, cualquiera que sea esta solicitud, me parece que lo importante es que sea capaz de solicitar, ¿me entiendes?, yo veo más bien las situaciones comunicativas no tanto como una situación realmente concreta en la vida real, sino yo tengo que enseñarles a mi alumno a solicitar, por ejemplo dirigiéndose a un adulto con el cual tiene que buscar modales más corteses” (l. 99-117).

“(…) un profesor de español leía un texto a sus alumnos, y decía a ver lo que habéis comprendido, no se preocupaba por enseñarles primero a comprender, les preguntaba qué habían comprendido, creo que ahora el profesor piensa que si sus alumnos comprenden es como si saben leer, y que esto supone adquisición de conocimientos léxicos, etcétera, y también de estrategias” (l. 299-311).

El sujeto enunciador aparece en el primer fragmento de discurso a través del “yo” explícito y verbos de pensamiento en primera persona. David percibe las situaciones de comunicación no tanto como “una situación realmente concreta en la vida real”, sino como la capacidad que poseen los alumnos de expresarse en la lengua meta, con el objetivo, por ejemplo, de pedir algo a alguien. Como puede apreciarse, David incluye a la entrevistadora en el propio discurso en dos ocasiones.

El segundo fragmento resulta algo opaco. El entrevistado establece una diferenciación entre el “antes” y el “ahora” de la enseñanza del ELE en las aulas del sistema educativo francés. Inferimos que David alude al poco uso que el profesor hacía hace unos años de las estrategias de comprensión y expresión, y del mayor uso que hace ahora.

En cuanto a si se enseñan en clase estrategias de aprendizaje y comunicación, David considera que:

“lo que hago yo a menudo es, por ejemplo, utilizar una transparencia con un proyector, en la que está el texto con algunas palabras por ejemplo traducidas ¿eh?, y bueno estoy en el fondo del aula, y estoy leyendo con ellos, intentamos comprender, y les digo por ejemplo hay una palabra que significa tal cosa, a ver si la sabéis ver, y si uno me dice tal palabra qué es lo que significa, le digo bueno me parece 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? (...)” (l. 187-207).

El entrevistado se implica de forma directa en el fragmento anterior a través del “yo” explícito y verbos en primera persona usados con profusión. Para David, habría que tomar en consideración el contexto a la hora de descifrar el significado de una palabra.

En cuanto a si el nuevo currículo ofrece información sobre cómo evaluar, las opiniones son:

“no, el currículo no, si quieres saber de evaluación te conviene leer el marco común europeo, a veces en los institutos como en francia hay mucha preocupación por los exámenes de fin de año, se organizan exámenes comunes en el instituto, es decir, por ejemplo, que todos los alumnos de seconde tienen un examen un día, de español, todos el mismo examen (...), 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” (l. 256-281).

David se implica directamente en el fragmento de discurso anterior mediante el “yo” explícito, un verbo en primera persona, el empleo de la segunda persona con valor de “yo” y diversas inclusiones personales en el colectivo de profesores de ELE. Para el entrevistado, el nuevo currículo no ofrece suficiente información sobre cómo evaluar, por lo que resulta “conveniente” recurrir al *Marco común europeo*. Según explica David, él y sus compañeros se reúnen después del examen para intentar conformar uso criterios de evaluación comunes.

Respecto a si son adecuados los contenidos de Filología Hispánica para el tipo de enseñanza comunicativa que los profesores habrán de brindar a sus estudiantes, David opina que:

“bueno creo que sí, creo que sí, es evidente que si no no estaría en condiciones de enseñar el español, creo que la universidad te da 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” (l. 316-325).

“quizás [me gustaría] poner algo de pedagogía o didáctica, aunque la verdad es que eso normalmente es de la incumbencia del iufm, los profesores universitarios en francia, a no ser que sean profesores de pedagogía, o profesores de didáctica, no saben nada en absoluto de pedagogía, quiero decir que si estás en la universidad estudiando licenciatura de español, si tienes un profesor que te enseña literatura española, él ni es pedagogo ni sabe de pedagogía en absoluto, te va a enseñar literatura, y si estudias carrera de profesor de español normalmente no tienes asignaturas de didáctica, lo que pasa es que te preparas para oposiciones, 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, pero los estudiantes que pasaron por iufm de manera muy general tienen mala opinión de la enseñanza que se impartía en iufm, muchos se quejan diciendo que lo que se les enseña son cosas muy generales, muy abstractas, y cuando ellos, los que están en iufm, muchos de ellos son chicos y chicas que ya están frente a alumnos, entonces lo que ellos quieren es como recetas ¿sabes?, cuando se me enfrenta uno y me insulta ¿qué qué hago yo?, pues 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 (...)” (l. 328-370).

El sujeto enunciador aparece en el primer fragmento de discurso a través de verbos de pensamiento en primera persona y el empleo del “tú” con valor de “yo”. David opina que lo que aprendió en la universidad sí le sirvió, puesto que es “evidente” que de no ser así no estaría en condiciones de enseñar el ELE.

David se implica directamente en el segundo fragmento mediante un verbo en primera persona y el empleo del “tú” con valor de “yo”. David confiesa que los profesores universitarios, a no ser que sean profesores de pedagogía o didáctica, no saben “nada en absoluto” de estas materias. El entrevistado opina que “quizás” habría que ofrecer pedagogía o didáctica en la universidad, si bien señala que la enseñanza de las mismas compete a los *IUFM*. David opina, sin embargo, que, por lo general, los alumnos de los *IUFM* tienen “mala opinión” de las enseñanzas que imparten estos centros, por ser demasiado “generales” y “abstractas”. El entrevistado considera que los alumnos quieren “recetas” de enseñanza que les ayuden a afrontar problemas concretos en el aula. El sujeto enunciador no tiene la certeza de que los profesores puedan enseñar estas “recetas” algún día. Como puede apreciarse, David incluye a la entrevistadora en el propio discurso en una ocasión.

#### ■ *Cultura*

Algunas de las palabras que aparecen en el contexto del término *cultura* son *texto* (12), *literatura* (2), *documento* (1), *material* (1) y *película* (1).

Respecto al papel del texto en clase, David opina que:

“(…) siempre tenemos que partir de un texto, de una cosa que sea auténtica, si luego queremos utilizar el material lingüístico que había en el texto, si queremos utilizar si quieres todo el contenido temático que había en el texto, después se dirige hacia una situación comunicativa determinada, también por ejemplo si en el texto había un intercambio, no sé yo, en el interior de una tienda, por ejemplo, yo después puedo proponer un diálogo a los alumnos que sea en otras circunstancias, pero en las que puedan volver a utilizar elementos que han aparecido en el texto” (l. 123-141).

“yo no descartaría situaciones comunicativas más de la vida real, aunque 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, pero el punto de partida no es la situación comunicativa, no es decir voy a enseñar a mis alumnos a apañarse cuando están en una tienda, ¿me entiendes?, esto es una perspectiva que no está adoptada de momento, y lo que pasa es que cuando no estás en la vida real y no tienes la situación ante los ojos es bastante difícil, entonces es útil me parece de que haya un texto, cuando digo texto yo puede ser algún trozo de película o lo que sea, es que te ambientas, la situación la has visto, la imaginas, y me parece a mí que es más fácil imaginar un diálogo que enmarcarlo en este ambiente, para el alumno francés que no tiene el léxico, que no está realmente en la situación, es un esfuerzo creo yo de imaginación bastante fuerte que te desvía de la preocupación lingüística, haces tanto esfuerzo por imaginar lo que podrías decir que pierdes algún tiempo creo yo” (l. 145-181).

David aparece en el primer fragmento de discurso a través del “yo” explícito, verbos en primera persona y diversas inclusiones en el colectivo de profesores de ELE. El entrevistado confiesa que el texto constituye el soporte básico de estudio de la lengua. La forma *tenemos que* coloca al sujeto enunciador en una posición de obligación respecto a la acción. David opina que las actividades del tipo “diálogos de la vida real” permiten que los alumnos utilicen elementos gramaticales y léxicos que aparecían en el texto. Asimismo, los estudiantes pueden imaginar situaciones de temática idéntica a la del texto. Como puede apreciarse, el entrevistado incluye a la entrevistadora en el propio discurso en una ocasión.

El entrevistado se implica directamente en el segundo fragmento mediante el “yo” explícito, verbos en primera persona, el empleo del “tú” con valor de “yo” y diversas inclusiones en el colectivo de profesores de ELE. Al sujeto enunciador le parece “útil” que el texto constituya el punto de partida de las actividades orales y escritas. David afirma que sin un texto sería “bastante difícil” que los alumnos escenificaran en clase situaciones ficticias.

Tras este recorrido por la entrevista de David, llegamos a las siguientes conclusiones sobre sus saberes y creencias:

- La comunicación es interacción. Los estudiantes deben interactuar con otros compañeros en clase, si bien no es necesario que las sesiones de interacción oral se articulen alrededor de una situación comunicativa de la vida real;
- las sesiones de interacción oral se organizan, por lo general, en torno a un texto. El texto constituye el soporte básico de estudio de la lengua;
- el trabajo con textos permite que los estudiantes adquieran nuevo vocabulario y amplíen sus conocimientos de gramática;

7. Estudio del pensamiento de responsables de desarrollar los currículos, autores de manuales y profesores

- actualmente el profesor hace un mayor uso de las estrategias de comprensión y expresión;
- debe animarse a los alumnos a que utilicen el contexto para conocer el significado de una palabra;
- el nuevo currículo no ofrece suficiente información sobre cómo evaluar. Es necesario consultar el *Marco común europeo*;
- los contenidos de Filología Hispánica están en consonancia con el tipo de enseñanza comunicativa que los profesores han de brindar a sus alumnos.

7. 1. 5. 5. Entrevista a Ophélie

En el discurso de Ophélie, las palabras más recurrentes para el tema que nos ocupa son *comunicación* o *comunicar*, con 12 ocurrencias, y *cultura* o *cultural*, con 10.

■ *Comunicación*

Algunos de los términos que aparecen en el contexto de *comunicación* son *el modelo de lo inglés* (3 ocurrencias), *escenas de la calle, lo real o lo de la calle* (4), *vida cotidiana* (3), *situación comunicativa* (1) y *proyecto* (1).

Los temas de referencia de la palabra *comunicación* que se pueden rastrear son: el papel de la comunicación en la actualidad; la presencia de estrategias de aprendizaje y comunicación en el aula; la evaluación de la competencia comunicativa de los alumnos; y la adecuación de los contenidos de Filología Hispánica al tipo de enseñanza comunicativa que los profesores han de brindar a sus alumnos.

Respecto al papel de la comunicación en la actualidad, las opiniones son:

“(…) 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, porque a los estudiantes, a los alumnos, muchas veces les resulta difícil (…)” (l. 13-20).

“(…) 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 lo puramente literario ya no basta, o sea que los alumnos o les parece difícil, o bien al salir del instituto ya no saben hablar en español, o un español que no les sirve por lo menos (…), han intentado copiar el modelo [del inglés], porque quieren intentar hacer un idioma más comunicativo (…)” (l. 60-82).

“(…) cómo pedir su camino, entender el camino que les dicen, cómo llamar por teléfono, cómo pedir para ir al correo lo que sea, eso sí se estudia, o sea escenas de la calle tal como éstas sí se estudia, no de manera tan coloquial como en inglés pero sí se estudia, eso sí lo memorizan (…)” (l. 138-147).

En los dos primeros fragmentos de discurso, Ophélie establece una diferenciación entre el “antes” y el “ahora” de la enseñanza del ELE en las aulas del sistema educativo francés. Hace unos años la enseñanza del ELE se basaba exclusivamente en el comentario de textos clásicos, lo que resultaba “pesado” y “difícil” para los alumnos. Además, el español que aprendían los alumnos no era el reflejo del uso del ELE en la vida cotidiana. Actualmente, se pone mayor énfasis en la lengua de todos los días, al igual que en inglés.

Ophélie afirma en el tercer fragmento de discurso que la enseñanza del ELE en el contexto de la educación secundaria en Francia promueve que los alumnos se desenvuelvan de manera efectiva en su vida cotidiana, si bien la metodología adoptada no es tan “coloquial” como la del inglés. Inferimos que la entrevistada percibe como negativo que las sesiones de interacción oral se articulen alrededor de una situación comunicativa de la vida real.

En lo que respecta a la presencia de estrategias de aprendizaje y comunicación, Ophélie opina lo siguiente:

“(…) es el profesor el que maneja su clase, el que conduce su clase, y es la manera de conducir la clase el profesor que hace que [los alumnos] van a estudiar de tal o tal manera (…)” (l. 371-376).

El fragmento anterior resulta algo opaco. A nuestro juicio, la entrevistada no comprendió la pregunta que se le planteaba. Como puede apreciarse, Ophélie considera, en cierto modo, que el profesor es responsable de lo que aprenden los alumnos.

La entrevistada considera que la evaluación de la competencia comunicativa de los alumnos se realiza de esta manera:

“si [la Administración educativa] quieren que les dé otro tipo de documentos, para que puedan hablar sobre un documento, que les permita saber que realmente son capaces de expresarse en español correcto a partir de una situación, eso me parecería mejor en esos niveles, me parecería mucho mejor para saber si pueden, si son capaces de comprender algo del idioma y 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 su trabajo, porque muchas veces ellos se van a dedicar luego al comercio o a lo que sea, y les servirá más que algo literario, a esos niveles sí, ahora, lo que es los niveles de literario, pues sí que se conserva algo literario, pero la clase intermedia, que son científicas por ejemplo, que son más bien la rama científica, por ejemplo el año pasado o hace dos años pedían el español al oral, 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 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, y bueno creo que es porque además, porque para evaluar es mucho más fácil al escrito que al oral” (l. 512-555).

El sujeto enunciador se implica directamente en el fragmento de discurso anterior a través de verbos en primera persona e inclusiones personales en el colectivo de profesores de ELE. Ophélie opina que es una “tontería” que los alumnos que estudian el bachillerato científico, por ejemplo, deban comentar textos literarios en el examen. A juicio de la entrevistada, sería mejor que esos alumnos pudieran expresarse sobre temas de actualidad, o escribir cartas, porque el español literario que aprenden no les servirá en el futuro. Ophélie confiesa que mientras que hace unos años los exámenes que realizaban los alumnos del bachillerato científico eran orales, ahora es todo escrito; lo que la entrevistada atribuye al hecho de que para la Administración educativa es “mucho más fácil” evaluar un examen escrito que uno oral.

En cuanto a si se adecuan los contenidos de Filología Hispánica al tipo de enseñanza comunicativa que los profesores han de brindar a sus alumnos, las opiniones son:

“sí claro, porque 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” (l. 624-632).

La entrevistada se implica de manera directa en el fragmento de discurso anterior mediante el empleo de la segunda persona con valor de “yo”. Ophélie confiesa que la universidad le ha proporcionado unos conocimientos en lingüística y cultura sin los cuales no estaría capacitada para enseñar. El uso de la forma *no puedes* coloca a la entrevistada en una situación de incapacidad respecto a la acción.

#### ■ *Cultura*

Algunas de las palabras que aparecen en el contexto del término *cultura* son *texto* (56 ocurrencias), *literatura*, *literario* o *literaria* (28), *civilización* (5), *documento* (4), *soporte* (3), *costumbre* (2), *foto* (2), *imagen* (1), *pintura* (1), *publicidad* (1), *idioma cervantino* (1), *Cervantes* (1), *Goya* (1), *Velázquez* (1).

Los temas de referencia del término *cultura* que se pueden rastrear son: la presencia de contenidos culturales en ELE; el papel del texto en clase.

Respecto a la presencia de contenidos culturales en ELE, las opiniones son:

“(…) si realmente [los encargados de elaborar el currículo] quieren estudiar la cultura española y latinoamericana que es tan rica, cómo la van a utilizar si estudian textos realmente comunicativos, como la idea de cómo escribir una carta, cómo contestar al teléfono, cómo leer el correo, etcétera, se borra el nivel cultural, y el nivel bueno cultural, y eso lo vería como una pena, porque es tan rica la literatura, la civilización, o sea que 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 estudiar a través de textos puramente comunicativos, o sea lo puramente comunicativo es la cosa, es lo de la calle (...) o sea que [me gustaría que hubiera] textos menos literarios si quieres, o sea que hablen más de la vida cotidiana, sin que caigamos en 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 sean textos un poco menos literarios, que hablen más de la vida cotidiana en España, en América latina, por ejemplo, que sea la vida en el Perú, o la vida de los indios, o la vida en los bares de Sevilla, con el flamenco y cosas así (...), se podría hacer también más textos de ese tipo, que hablen más de la vida cotidiana, de lo real” (l. 564-619).

El sujeto enunciador se implica de forma directa en el fragmento anterior a través de verbos en primera persona y diversas inclusiones en el colectivo de profesores de ELE. La entrevistada identifica lo comunicativo con el lenguaje cotidiano, atribuyéndole valoraciones negativas: “es lo de la calle”. Para Ophélie, los métodos de enseñanza que articulan la práctica oral y escrita del ELE alrededor de una situación comunicativa de la vida cotidiana no propician una adecuada formación cultural. La entrevistada habla desde una concepción de la cultura referida exclusivamente a toda práctica “legitimada”, es decir, etiquetada como producto “cultural” (muy especialmente,

literatura). El hecho de que Ophélie abogue por la utilización de “textos menos literarios” sugiere que, actualmente, la enseñanza del ELE se centra, casi de forma exclusiva, en el estudio de textos clásicos. Como puede apreciarse, el sujeto enunciador incluye a la entrevistadora en el propio discurso en dos ocasiones.

En cuanto al papel del texto en clase, Ophélie considera que:

“(…) el texto es como un soporte para estudiar el idioma, ahora, es un poco literario, sí, pero haces preguntas, y el profesor tiene que elegir sus preguntas de manera que los alumnos puedan contestar, y que puedas averiguar que han entendido o no el texto, y a través de tus preguntas tienes que llevarles a utilizar tal y tal forma lingüística, tal y tal punto de gramática (…)” (l. 214-225).

“(…) a todas horas tiene que haber un texto, no se enseña una carta puramente así, se pone un texto que hable de una carta, se enseña como los modelos o las expresiones, por ejemplo, que se pueden poner para hacer una carta (…)” (l. 342-354).

Ophélie se implica de forma directa en el primer fragmento de discurso mediante el empleo de la segunda persona con valor de “yo”. Según la entrevistada, el texto es un “soporte para estudiar el idioma”, es decir, ejemplifica el uso de las unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de la lección. El profesor, a través de las preguntas que realiza, debe llevar a los alumnos a que utilicen las formas gramaticales que considere oportunas. La forma *tienes que* coloca a Ophélie en una posición de obligación respecto a la acción. El sujeto enunciador reconoce que los textos que se trabajan en clase son “un poco” literarios, esto es, clásicos.

La entrevistada afirma en el segundo fragmento que la práctica oral y escrita del ELE se organiza siempre en torno a un texto. La forma *tiene que* coloca al sujeto enunciador en una posición de obligación respecto a la acción. Según Ophélie, antes de que los estudiantes escriban una carta, por ejemplo, deben leer un texto “que hable de una carta”. De este modo, pueden conocer qué estructura tiene una carta y qué vocabulario y expresiones pueden utilizar.

Tras este recorrido por la entrevista de Ophélie, llegamos a las siguientes conclusiones sobre sus saberes y creencias:

- Habría que favorecer el estudio de textos de temas más actuales. Fundamentar la enseñanza del ELE en el comentario de textos clásicos es pesado y difícil para los alumnos;
- el *input* lingüístico que los textos clásicos proporcionan a los estudiantes no es el reflejo del uso del español en el mundo externo al aula;
- actualmente los alumnos realizan actividades más acordes a sus necesidades e intereses;
- los métodos de enseñanza que articulan la práctica oral y escrita del ELE alrededor de una situación de comunicación de la vida cotidiana no propician una adecuada formación cultural;
- la entrevistada identifica lo comunicativo con el lenguaje cotidiano, y le atribuye valoraciones negativas;
- la entrevistada habla desde una concepción de la cultura referida exclusivamente a toda práctica “legitimada”, esto es, etiquetada como producto “cultural” (muy especialmente, literatura);

7. Estudio del pensamiento de responsables de desarrollar los currículos, autores de manuales y profesores

- el texto es el soporte básico de estudio de la lengua. Ejemplifica el uso de las unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de la lección;
- el profesor es, en cierto modo, responsable de lo que aprenden los alumnos;
- los estudiantes que cursan el bachillerato científico no deberían tener que comentar textos literarios en el examen. Habría que fomentar que estos estudiantes realizaran exámenes orales y no sólo escritos. Para el Ministerio, sin embargo, es más fácil evaluar exámenes escritos que orales;
- la licenciatura en Filología Hispánica te proporciona conocimientos en lingüística y cultura sin los cuales no estarías capacitado para enseñar.

7. 1. 5. 6. Entrevista a Javier

Las palabras que tomaremos como referencia no aparecen de manera explícita en el discurso de Javier, aunque planean por la entrevista en todo momento. Nos referimos a *comunicación* y a *cultura*.

■ *Comunicación*

En el contexto de *comunicación* sólo aparece el término *estrategia*, con 1 ocurrencia.

Los temas de referencia de *comunicación* que se pueden rastrear son: la presencia de estrategias de aprendizaje y comunicación en clase; y la adecuación de los contenidos de Filología Hispánica al tipo de enseñanza comunicativa que los profesores han de brindar a sus alumnos.

En cuanto a la presencia de estrategias de aprendizaje y comunicación en clase, Javier considera que:

“(…) una estrategia que se puede utilizar es que, por ejemplo, tenemos alumnos que dan mucha prioridad a la imagen, a la tele, al cine, etcétera, pero que tienen muy poca memoria visual, y en la enseñanza de un idioma extranjero, por ejemplo, el hecho de oír, repetir, oír, repetir, es mucho más eficiente que de leer, leer, leer, porque muchas veces trabajar con el texto significa trabajar solo, y solos no saben trabajar, y lo de oír, repetir, es forzosamente trabajar con un profesor que puede aconsejarte, porque ten en cuenta que siempre hay textos muy difíciles para algunos alumnos (…)” (l. 236-254).

Como puede apreciarse, el sujeto enunciador no ha entendido demasiado bien esta pregunta. Javier considera que trabajar a partir de textos escritos implica, en la mayoría de ocasiones, que los alumnos trabajen solos; por tanto, es probable que tengan dificultades para comprender el texto. Para Javier, es “mucho más eficiente” que se analicen textos orales, lo que exige trabajar “forzosamente” con un profesor que puede aconsejarte. Como podemos comprobar, el sujeto enunciador incluye a la entrevistada en el propio discurso en una ocasión.

Respecto a si los contenidos de Filología Hispánica se adecuan al tipo de enseñanza comunicativa que los profesores han de brindar a sus alumnos, Javier opina que:

“(…) es evidente que en algo me ha servido, pero creo que quizás debería dedicarse más esfuerzo al estudio de la psicología del alumno, todo eso,

porque ten en cuenta que ahora tenemos un público que es de lo más heterogéneo, y es difícil a veces afrontar diversas situaciones si no tienes los conocimientos suficientes, yo creo que estaría bien que la universidad propusiera algunas asignaturas sobre psicología del alumno, y bueno, cosas así” (06, ¿??: 345-359).

El sujeto enunciador se implica directamente en el fragmento anterior a través del “yo” explícito, verbos de pensamiento en primera persona, el empleo del “tú” con valor de “yo” y una inclusión personal en el colectivo de profesores de ELE. El entrevistado confiesa que es “evidente” que sus estudios universitarios le han proporcionado las herramientas adecuadas para enseñar el ELE en secundaria, si bien opina que los planes de estudio deberían incluir asignaturas sobre psicología del alumno. Según Javier, este tipo de conocimientos ayudaría a los profesores a afrontar situaciones concretas en el aula.

### ■ *Cultura*

Algunas de las palabras que aparecen en el contexto del término *cultura* son *texto* (23 ocurrencias), *literatura*, *literario* o *literaria* (8), *comentario* o *comentar* (3), *novela* (2), *artículo de periódico* (1), *cine* (1), *crónica* (1), *cuadro* (1), *documento* (1), *fotografía* (1), *imagen* (1), *televisión* (1).

Los temas de referencia del término *cultura* que se pueden rastrear son: el papel de la literatura en la actualidad; la presencia del texto en clase.

En cuanto al papel que tiene la literatura en la actualidad, las opiniones son:

“(…) [la enseñanza del ELE] es una enseñanza totalmente incoherente, ten en cuenta que en donde estoy yo, en el instituto que enseño, la mayoría de mis alumnos se van a dirigir hacia estudios comerciales, hacia estudios científicos, en los cuales el español literario no les sirve de nada, y no existe ningún libro escolar que dé la prioridad al español comercial, ni al español económico, ninguno, ninguno, y claro, ninguno se toma la libertad de hacerlo, porque no sería aceptado por los inspectores, yo es que ya cambiaría los textos, con textos más actuales, más modernos, y reservaría una parte del manual a textos clásicos, porque puede ser interesante dar las nociones de la literatura clásica española y latinoamericana (…)” (l. 45-68).

“(…) a mí es que esta estructura de comentario de textos y tal no me satisface, porque de cierta manera les impones una forma de trabajar que no corresponde, que no conviene a la mayoría de los alumnos, cada día tenemos un público que nos parece menos literario, y no se puede seguir enseñando el español literario, porque esto no les va a servir para su futuro, y ése es el reproche que le hago yo a la enseñanza, tú dales una novela de goytisoló un día en la calle y diles que hagan un comentario, sí lo van a saber hacer, porque es la mecánica de la clase, 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, y ése es el gran reproche que yo hago y que hacemos, porque somos muchos en hacer a la enseñanza del idioma (…)” (l. 168-193).

En el primer fragmento de discurso, el sujeto enunciador se coloca a sí mismo en un papel muy activo, a través del “yo” explícito, el posesivo “mis” y verbos en primera persona usados con profusión. Javier opina que la enseñanza del ELE en las aulas del sistema educativo francés es “totalmente incoherente”. El entrevistado percibe como negativo que en sus clases tenga la obligación de enseñar el español literario y que, por

el contrario, la mayoría de sus alumnos realice estudios económicos y científicos. Javier lamenta que el español comercial y científico no esté representado en los libros de texto editados con la autorización del Ministerio. El hecho de que el entrevistado abogue por la utilización de textos “más actuales” y “más modernos” sugiere que la enseñanza del ELE se centra, casi de forma exclusiva, en el estudio de textos clásicos.

El sujeto enunciador se implica de forma directa en el segundo fragmento de discurso a través del “yo” explícito, la forma “a mí”, verbos en primera persona, el empleo del “tú” con valor de “yo” y diversas inclusiones personales en el colectivo de profesores de ELE. Javier confiesa que la enseñanza del español literario tiene la desventaja que no se adapta a las necesidades de los diferentes grupos de alumnos. El entrevistado se queja de que mientras que los alumnos saben comentar textos, son incapaces de desenvolverse de manera efectiva en los distintos intercambios de la vida cotidiana.

Respecto a la presencia del texto en clase, las opiniones son:

“(…) siempre [trabajamos a partir de] textos que se dicen textos auténticos, sacados de obras auténticas, novela, novela histórica, artículo de periódico, cuadro, fotografía, etcétera, y lo que se pretende (...) es darles [a los alumnos] los conocimientos suficientes para poder hablar de forma normal con un español y hacerte entender, expresar ideas, y les damos muchas expresiones para introducir frases, para introducir sentimientos, introducir comentarios, etcétera” (l. 110-127).

“(…) la clase de español en su esencia consiste en hablar, hablar, hablar, pero hablar los los alumnos, no el profesor, un buen profesor de español es el profesor que no habla, pero que se las ingenia para que hablen casi toda la clase de español (...), hablar sobre un texto, o sobre un tema, que puede ser la familia, o también el niño en la literatura, o el abuelo, o también puede ser la droga, pero la droga tratada a través de crónicas de periódicos por ejemplo (...)” (l. 135-156).

“(…) quizá [ahora] hay temas más actuales, como no sé, la droga, la familia, yo qué sé, aunque claro, a veces tampoco es que sean muy fáciles, pero son más actuales (...), creo que la enseñanza del español no está todavía nada adaptada al español de España y de América Latina, aunque cada vez hay inspectores más inteligentes, que están intentando cambiar las cosas, porque creo que hay una necesidad de modernizar la enseñanza del español, y de dar a los profes mucha más libertad en sus decisiones, en cuanto a la forma de enseñar el español, porque es que ahora no tenemos casi ninguna posibilidad de innovar, de ser originales (...)” (l. 296-337).

El entrevistado se implica de manera directa en el primer fragmento de discurso a través de dos inclusiones personales en el colectivo de profesores de ELE. Javier afirma que en ELE siempre se trabaja con textos auténticos, esto es, que se oponen a fabricados para el aula. Estos documentos auténticos se extraen, fundamentalmente, del ámbito público. Según el entrevistado, los conocimientos léxicos y gramaticales que proporcionan los textos permiten que los alumnos hablen “de forma normal” con los nativos del español.

Javier afirma en el segundo fragmento que, por lo general, las clases de ELE se dedican, casi en su totalidad, a la práctica de la expresión y comprensión orales. Según el entrevistado, un buen profesor debe fomentar que los alumnos interactúen con otros

compañeros. Javier señala que las sesiones de interacción oral se organizan, por lo general, en torno a un texto.

El sujeto enunciador considera que actualmente se trabaja con textos de temas “más actuales”, lo que no significa que sean más fáciles. Javier establece dos planos contrapuestos de la enseñanza del ELE en las aulas del sistema educativo francés: el ideal y el real. Al referirse al plano ideal, Javier adopta un papel muy activo, a través del “yo” explícito y verbos en primera persona. El entrevistado considera que el *input* lingüístico que se proporciona a los alumnos debería ser el reflejo del uso del ELE en el mundo externo al aula. El plano real se identifica con lo impuesto desde fuera, esto es, la falta de libertad de decisión. Cuando se refiere a este plano, el entrevistado aparece en el discurso mediante una inclusión personal en el colectivo de profesores de ELE.

Tras este recorrido por la entrevista de Javier, llegamos a las siguientes conclusiones sobre su ideación y sus creencias:

- Actualmente la enseñanza del ELE se centra, casi de forma exclusiva, en el estudio de textos clásicos;
- Javier percibe como negativo que en sus clases tenga la obligación de enseñar el español literario y que, por el contrario, la mayoría de sus alumnos realice estudios económicos y científicos;
- el entrevistado lamenta que el español económico y científico no esté representado en los manuales editados con la autorización del Ministerio;
- mientras que los estudiantes saben comentar textos, son incapaces de desenvolverse de manera efectiva en su vida cotidiana;
- el *input* lingüístico que se proporciona a los alumnos no es el reflejo del uso del español en el mundo externo al aula;
- las sesiones de interacción oral se organizan siempre en torno a textos. Estos textos deben ser auténticos;
- los conocimientos léxicos y gramaticales que proporcionan los textos habrán de permitir que los alumnos interaccionen con los nativos del español;
- las clases de ELE se dedican, casi en su totalidad, a la práctica de la expresión y comprensión orales;
- un buen profesor debe animar a los alumnos a que interactúen con otros compañeros;
- habría que dar a los profesores mayor libertad de decisión;
- los contenidos de Filología Hispánica se adecuan al tipo de enseñanza comunicativa que los profesores han de brindar a sus alumnos. Los planes de estudio deberían incluir, sin embargo, asignaturas sobre psicología del alumno, lo que ayudaría a los profesores a afrontar problemas concretos en el aula.

#### 7. 1. 6. Comentario a los resultados obtenidos

En las manifestaciones de los profesores se puede detectar una insatisfacción relacionada con la prevalencia del español literario en las aulas, tomando en consideración que la mayoría de sus alumnos realiza estudios con una orientación

económica y científica. Los enseñantes también manifiestan su desacuerdo en la ausencia de manuales donde estos temas tengan una importancia significativa.

El análisis de los datos sugiere que la enseñanza actual del ELE se centra, casi de forma exclusiva, en el estudio de textos clásicos, lo que resulta pesado y difícil para los alumnos. Llama la atención que el nuevo currículo abogue por el uso de textos sencillos y que, por el contrario, los libros incluyan textos que presentan un lenguaje bastante sobrecargado de dificultades léxicas y sintácticas (Anaya, 2001). Según hemos podido comprobar, los profesores abogan por el empleo de textos más actuales, que reflejen la actualidad informativa y los asuntos de interés público en un determinado momento. A su juicio, el *input* lingüístico que se proporciona actualmente a los estudiantes no es el reflejo del uso del español en el mundo externo al aula. Si bien los profesores reclaman textos más modernos, no manifiestan demasiado interés por tipos de texto que los alumnos, probablemente, recibirán o producirán en su vida cotidiana (Generalitat de Catalunya, 1998; Consejo de Europa, 2001). Se trata de prácticas cuyo *input* lingüístico es aplicable a un gran número de situaciones fuera del aula. Si nos atenemos a lo que dicen los currículos de 1986 y 2002, los textos que se trabajan en clase deben ser apropiados a los intereses de los alumnos.

Para reducir la dificultad de los textos, algunos profesores traducen vocabulario de los mismos al francés; en vez de promover el uso de estrategias de comunicación tales como ignorar aquellas palabras no relevantes para la comprensión del texto o deducir el significado de una palabra a partir del contexto léxico, sintáctico y semántico. Y es que el nuevo currículo ya ofrece pocas orientaciones acerca de las estrategias que habrán de permitir a los estudiantes avanzar en el aprendizaje de cada destreza en particular. Según hemos podido comprobar, los distintos responsables docentes entrevistados tienen una visión equivocada de lo que significa hacer uso del conocimiento estratégico.

Pensar en los métodos para enseñar estrategias supone, por encima de todo, seleccionar aquellas formas de enseñanza que tienen como finalidad que el alumno llegue a ser autónomo en su aprendizaje (Monereo y otros, 2002). Llama la atención que los currículos establezcan objetivos relacionados con la adquisición de un grado de autonomía en el aprendizaje del ELE y que, por el contrario, no propongan actividades que permitan su desarrollo. Más aún cuando algunos profesores manifiestan que a los estudiantes les cuesta tomar las riendas de su propio aprendizaje. El empleo de las nuevas tecnologías también constituye una herramienta eficaz en vistas a desarrollar la autonomía de los alumnos. Los profesores, sin embargo, no manifiestan hacer uso de las mismas, si bien el nuevo currículo les anima a que lo hagan.

Mientras que tradicionalmente, en nuestra sociedad, a los profesores se les ha considerado un modelo de autoridad que había de ser imitado por los alumnos, el gran giro que se está produciendo apunta a una concepción del profesor como el primer responsable de la creación y aprovechamiento de ocasiones de aprendizaje (Martín Peris, 1998). Los profesores entrevistados aseguran que intervienen en el trabajo en el aula aportando una ayuda inmediata cuando los alumnos la necesitan. Según afirman, existe una relación de causalidad entre la actuación de los enseñantes y el aprendizaje de los alumnos. Hemos podido apreciar que algunos profesores evalúan el propio trabajo comparando aciertos y errores de sus alumnos, si bien el nuevo currículo nada dice de la autoevaluación docente. El currículo de 2002, sin embargo, sí anima a los

alumnos a que se autoevalúen, a pesar de que no especifica qué procedimientos pueden ser más adecuados en este sentido. Si bien los autores de manuales abogan por la autoevaluación de los alumnos, la mayoría de libros de texto no se interesa por este aspecto. Existe, como puede apreciarse, una cierta incongruencia entre lo que manifiestan esos autores y lo que luego ocurre en los libros de texto.

El aprendizaje en pequeños grupos como factor que incide en el esfuerzo con que un alumno afronta una tarea está generando actualmente un enorme interés (Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975; Salomon y Globerson, 1989; Lou y otros, 1996; Colomina y Onrubia, 2002). Los datos que afloran de las entrevistas sugieren que el nuevo currículo fomenta una organización cooperativa de las tareas de aprendizaje. El currículo actual promueve que los alumnos interaccionen con otros compañeros, y que expresen sus propios sentimientos y opiniones. Llama la atención, sin embargo, que los distintos entrevistados manifiesten que el currículo de 1986 no fomenta la interacción entre alumnos; según hemos podido comprobar, el viejo currículo anima a los estudiantes a que conversen con otros compañeros acerca de los textos que se trabajan en clase. El análisis de los datos sugiere que lo comunicativo se identifica, sobre todo, con la interacción profesor-alumno y alumno-alumno. Si bien los distintos responsables docentes aseguran que el nuevo currículo se amolda a las directrices de enseñanza de lenguas que propone el *Marco común europeo*, no toman en consideración que este documento habla de ocho destrezas lingüísticas, y no sólo cuatro -comprensión auditiva y de lectura, comprensión y expresión orales.

En el momento actual, el lenguaje debe entenderse como sistema y como instrumento de comunicación social, lo que significa que el currículo habrá que favorecer no solamente el conocimiento de los elementos descriptivos de la lengua, sino también el aprendizaje de su empleo en situaciones concretas (Firth, 1935; Jakobson, 1953; Halliday, 1970, 1975, 1978; Instituto Cervantes, 1994; Consejo de Europa, 2001). Llama la atención que los currículos de 1986 y 2002 no enumeren las funciones lingüísticas que los estudiantes habrán de practicar como usuarios de la lengua. Los datos que emergen de las entrevistas sugieren que se habla desde una concepción de la lengua que se reduce, aún, a un conjunto de reglas morfosintácticas y componentes léxicos.

Según nuestros datos, la finalidad principal de la enseñanza del ELE no reside en que los estudiantes se desenvuelvan de manera efectiva en su vida cotidiana, sino que la práctica oral y escrita de esa lengua se organiza, por lo general, alrededor de textos, en su mayoría literarios. Se trata de una tradición muy arraigada en la enseñanza del ELE en la educación secundaria en Francia. Según hemos podido comprobar, algunos profesores y autores de manuales perciben desencuentros entre esta tradición y el *Marco común europeo*, en el sentido de que mientras que los alumnos saben comentar textos, son incapaces de comunicarse eficazmente en su vida cotidiana. Algunos autores de libros aseguran que si bien el Ministerio les da mucha autonomía en lo que respecta al diseño de los mismos, las tradiciones docentes son un freno a la innovación didáctica.

Los distintos entrevistados no creen que el Ministerio permita, en un futuro, que la práctica oral y escrita del ELE se articule alrededor de situaciones comunicativas de la vida real. Cabe señalar, sin embargo, que ellos mismos suelen atribuir valoraciones negativas a este tipo de organización de la práctica didáctica. Los profesores perciben

las situaciones comunicativas no tanto como situaciones concretas de la vida real sino como la capacidad que poseen los alumnos de comunicarse en la lengua meta.

Los responsables docentes consideran que existen varios motivos por los que la práctica del ELE debe organizarse en torno a textos, en su mayoría literarios. En primer lugar, el texto ejemplifica el uso de las unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de la lección. Los estudiantes amplían, así, sus conocimientos de gramática y pueden, más adelante, llevar a cabo interacciones con los nativos del español. En segundo lugar, el texto constituye la manifestación más profunda de la cultura del país y la mejor vía para acceder a esta. Los datos que emergen de las entrevistas sugieren que, todavía hoy, los distintos responsables docentes hablan desde una concepción de la cultura referida exclusivamente a toda práctica “legitimada”, esto es, etiquetada como producto “cultural” (muy especialmente, literatura). Según nuestros datos, existe la creencia popular de que los métodos de enseñanza que organizan la práctica oral y escrita del ELE en torno a situaciones de comunicación de la vida real no propician una adecuada formación cultural de los alumnos. Como puede apreciarse, para algunos profesores la literatura no tiene cabida en las actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativa.

Hemos podido comprobar que los manuales de francés como lengua extranjera (FLE) incluyen diálogos fabricados por los autores que reproducen los distintos intercambios que tienen lugar en la vida cotidiana. Los datos que afloran de las entrevistas sugieren, sin embargo, que el Ministerio no aprueba que se fabriquen esos diálogos en ELE. Los textos que contienen los libros deben ser siempre auténticos, esto es, que se oponen a fabricados para el aula; sin tomar en consideración que estos textos calificados de auténticos sufren una profunda descontextualización al no haber sido escritos para los alumnos, ni con las finalidades didácticas a las que les somete el medio académico.

Según nuestros datos, en Francia existen diferencias entre los distintos currículos de lenguas extranjeras. Por ejemplo, los currículos de inglés han puesto mayor énfasis en necesidades de comunicación de la vida cotidiana tales como la redacción de cartas y correos electrónicos. Algunos profesores aseguran, sin embargo, que colegas suyos de inglés y alemán empiezan a interesarse por la introducción de aspectos culturales en sus clases y, para ello, toman como ejemplo lo que ocurre en las aulas de ELE.

Más arriba hemos comentado que el nuevo currículo fomenta la interacción entre alumnos, y entre estos y el profesor. Según nuestros datos, los alumnos conversan, sin embargo, sobre las ideas y conceptos expresados por el texto, o lo que el autor intenta comunicar. Se trata, como puede apreciarse, de un tipo de interacciones propias del mundo del aula. En los currículos de 1986 y 2002 y en los libros de texto, un buen número de prácticas orales y escritas se relaciona con este área de interés: analizar y comentar textos, resumir texto tratados en clase, etc.

Además de promover el desarrollo de capacidades para leer y escribir un español literario, el nuevo currículo apoya las formas de enseñanza que fomenten un mayor acercamiento al lenguaje cotidiano. Según nuestros datos, algunos profesores identifican lo comunicativo con la lengua de todos los días. Llama la atención que, para muchos enseñantes, la exposición de los alumnos a la lengua cotidiana deba permitirles, de forma casi automática, llevar a cabo interacciones con los nativos del español. Según hemos podido comprobar, el nuevo currículo anima a los alumnos a

que participen en “interacciones de la vida real”, esto es, los estudiantes realizan representaciones en las que adoptan una identidad diferente a la suya y se ponen en una situación “real” determinada. Los datos que afloran de las entrevistas sugieren que los distintos profesores y autores de manuales apoyan el desarrollo de unas fases de preparación y memorización de aquellos diálogos, las cuales suprimen el carácter impredecible de la comunicación.

Según nuestros datos, este interés por la interacción oral no se refleja en los procedimientos de evaluación que propone el Ministerio. Los distintos responsables docentes entrevistados valoran como negativo que el *bac* evalúe, únicamente, la comprensión de lectura y la expresión escrita de los estudiantes. Si bien se dice que en un futuro las cosas podrían cambiar, muchos enseñantes se muestran escépticos en este sentido: un escrito es más justo y genera menos protestas de los alumnos. Según hemos podido comprobar, algunos profesores lamentan que el nuevo currículo contenga pocas orientaciones en relación con la evaluación. En efecto, el currículo actual insiste, únicamente, en que el profesor debe evaluar, de forma continuada, los trabajos que realizan los alumnos en clase.

Por último, en Francia los futuros profesores de ELE deben tener como formación de base unos estudios de filología que ponen el énfasis en la literatura y la lingüística y que excluyen, por lo general, una formación didáctica de acuerdo con los parámetros actuales vigentes en el campo de la enseñanza de lenguas. Asimismo, las pruebas de ingreso a la vida profesional de los enseñantes conceden gran importancia a los conocimientos literarios de los candidatos. Si tomamos en consideración que, como afirma Woods (1996), las creencias que tienen los profesores sobre la lengua se ven influidas, sobre todo, por la formación teórica recibida en las licenciaturas universitarias, resulta comprensible que entre el profesorado de ELE siga muy vigente la concepción de que el profesor de idiomas es alguien que “sabe” mucho de la lengua en cuestión y de su literatura.

Los comentarios anteriores nos permiten entrar en la discusión general, en el siguiente capítulo, de todo este proceso de investigación.