

| | |
|---|-----|
| Las Tareas Lúdicas como una Forma de Investigación en el Aula _____ | 2 |
| Seeing What We Do. Observation in the Language Classroom — | 23 |
| How to Read a Poem _____ | 28 |
| De la Motivación a la Participación Hablada _____ | 39 |
| Story-Telling in the English Classroom _____ | 60 |
| Una Actividad de Vídeo y Literatura en el Aula de Inglés _____ | 64 |
| La Comprensión en una Lengua Extranjera _____ | 79 |
| Consideraciones sobre la Enseñanza del Francés y Experienci- as de la Enseñanza Precoz en Preescolar y Ciclo Medio de EGB _____ | 88 |
| Principios Metodológicos Rectores del Área Curricular de Lenguas Extranjeras en el D.C.B. _____ | 95 |
| La Progresión de los Savoirs y de los Savoir-Faire en los Manuales para Débutants _____ | 102 |

LAS TAREAS LUDICAS

COMO UNA FORMA DE INVESTIGACION EN EL AULA

(o cómo intentar convertir los problemas de aprendizaje en problemas de enseñanza)

**José Luis Atienza
Universidad de Oviedo**

El objetivo de estas páginas es mostrar que la investigación en el aula -a la que desde distintos horizontes, oficiales o no, se nos invita en los últimos años a los profesores- es facilitada cuando la práctica didáctica se articula en torno a un tipo de actividades de aula que denominamos tareas lúdicas. Proceder a esta demostración nos obligará a hacer un largo recorrido que comenzará por una serie de definiciones conceptuales y concluirá con la presentación de un ejemplo hipotético de investigación basado en aquella clase de actividades.

Lo primero que he de hacer es, pues, dar cuenta de la presencia en el enunciado del título, de los binomios tareas lúdicas e investigación en el aula. Dedicaré a ello las dos primeras partes de este texto. Luego intentaré indicar cómo las primeras pueden ser útiles a las segundas.

1. TAREAS LUDICAS

En tareas lúdicas hay la noción de tarea y la de juego. Luego indicaré que la utilización conjunta de los dos términos es, en buena medida, un pleonismo, una innecesaria redundancia. Pero ello no es, a primera vista, evidente. Partamos, pues, por el momento, de que ambas palabras se complementan y analicemos su significado.

1.1. TAREAS

El término está de moda entre nosotros, profesores de lenguas extranjeras, vía anglosajona, sobre todo. Los profesores de inglés conocen bien los trabajos de Candlin, Nunan, Long, etc. Entre los profesores de español lengua extranjera, las tareas comienzan a tener cierto predicamento gracias a la labor divulgadora de personas como Javier Zanón y Sheila Estaire¹ entre otros. Sin embargo, y aunque no forme parte habitual del repertorio verbal de los profesores de esa materia, no es un vocablo desconocido en el mundo del FLE (francés lengua extranjera), donde aparece de manera contemporánea, si no anterior, a los trabajos anglosajones, gracias a una tesis doctoral publicada en 1980 por Dalgalian, Lieutaud y Weiss².

Así pues, se habla de tareas porque está de moda, pero con alguna frecuencia las modas reflejan necesidades del momento. Esto es, en buena medida, lo que ocurre actualmente con las tareas. Son una propuesta de trabajo en el aula que se corresponde con las concepciones más serias en los campos de la psicología del aprendizaje, de las ciencias del lenguaje y de la pedagogía. La primera, postula que los aprendizajes son el resultado de la construcción autónoma de conocimientos por parte de los alumnos en contextos plurales de interacción. Las segundas, conciben la lengua más que como un instrumento de comunicación, como un utensilio para hacer cosas con palabras en el marco de actividades complejas en las que se producen, negocian y, como resultado, se comparten significados. La última, sostiene que la relación triangular que toda situación de enseñanza-aprendizaje-de-algo supone, se define como un lugar en que se comparten conocimientos, un ámbito en el que el profesor más que informador es receptor de informaciones que le facilitan el ofrecer al alumno las ayudas necesarias para construir conocimientos de acuerdo con sus propios intereses, estrategias y necesidades. La tarea es, sin duda, una clase de actividad que permite atender e integrar en su desarrollo todas las exigencias que se derivan de estas concepciones.

En efecto, por tarea entendemos, con Candlin, toda "actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos", o bien, con Nunan, "una unidad de trabajo en el aula que implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma", o, finalmente, con Long, "cualquier actividad realizada para uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés (...) rellenar un

¹ Estaire, S. y Zanón, J. 1990. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8, pp.55-90.

² Dalgalian, J., Lieutaud, S. Y Weiss, F. 1980. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des professeurs*. CLE International.

impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras (...) todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa"³.

Así definidas, las tareas reportan una serie de ventajas que han sido frecuentemente reunidas en listados que no vamos a reproducir aquí⁴. A nosotros nos interesan, además de por las razones antes expuestas, porque facilitan la investigación-acción, no sólo por parte del profesor, sino también por parte del aprendiz. Y esto último es, como luego veremos más extensamente, uno de los componentes de la investigación-acción de los profesores.

Adelantemos, para apuntalar de momento esta frágil afirmación, unas palabras de Carr y Kemmis:

"La investigación acción es, en sí misma, un proceso educativo. Así pues, plantea a los maestros el reto de que organicen el proceso educativo en sus propias clases a través de la autoreflexión crítica, sobre las mismas bases que su propio desarrollo profesional. Esta unidad de métodos entre el desarrollo de la profesión y la educación de los estudiantes es un rasgo distintivo de la profesión docente"⁵.

1.2. LUDICAS

Lo lúdico en el aula de idioma tiene, al contrario de lo que sucede con las tareas, una larga tradición. En Francia, uno de los centros más importantes en la elaboración de teorías y prácticas para la enseñanza del FLE, el BELC, ha dedicado muchos esfuerzos desde hace años para difundir el juego y, más concretamente, una especialidad de juego llamada simulación. Uno de los productos del BELC, *Jeu, langage et créativité*⁶, es uno de los raros best-seller en el mundo de la edición en didáctica de las lenguas (si exceptuamos los manuales, naturalmente).

Sin embargo, a pesar de su antigüedad como práctica didáctica -podríamos remontarla al gran pedagogo del siglo XVI, J.A.Comenius⁷- el juego, independientemente

³ Citados por Estaire y Zanón en o.c.

⁴ Ver, por ejemplo, C.N. Candlin, "Hacia la enseñanza de las lenguas basada en tareas", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8, pp. 33-53.

⁵ Carr, W. y Kemmis, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

⁶ Debyser, F. y Caré, J.M. 1978. *Jeu, langage et créativité*. Hachette-LarousseBELC.

⁷ Sobre este tema puede leerse mi artículo, "Comenius y la didáctica de las lenguas", en *Idiomas*, nº 12, 1992, pp. 38-46.

te de que su uso didáctico sea frecuente, no ha logrado imponerse como algo fundamental en la enseñanza de los idiomas; se le sigue considerando, al contrario, como un complemento para relajar, entretener, motivar, etc. a los alumnos.

Si yo preconizo el juego no es por estas razones secundarias, sino porque lo considero como una alternativa global a la apropiación de las lenguas extranjeras, más aún, como la alternativa global lógica.

Validar este aserto nos exige abrir aquí un largo préntesis. No será un rodeo inútil, porque, al realizarlo, estaremos ofreciendo las claves esenciales del objetivo anunciado de estas páginas: demostrar que las tareas lúdicas son una forma apropiada de investigación en el aula. Léase, pues, este apartado sobre el juego como el meollo de mi demostración. De paso, indicaré con el ejemplo cómo es posible acudir a los teóricos para que nos den pistas para obtener respuestas a los problemas que interrogan nuestra práctica.

Pero antes, y para concretar la noción movediza de juego propongamos, siguiendo a Elkonin⁸, una definición del mismo:

"Llamamos juego a una práctica social consistente en reconstruir en acción, en parte o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida real al margen de su propósito práctico real"

Compárense estas palabras con las que Long, por ejemplo, utiliza para dar su definición de tarea y se adivinará, ya desde este mismo momento -antes de que lo desarrolle y demuestre más lejos-, por qué emparejo tareas a lúdicas. Vayamos ahora a desentrañar esa noción de juego, tan socorrida y, a la vez, tan frivolidada, en el mundo pedagógico⁹.

1.2.1. Cuándo jugar

Piaget, Elkonin y Vygotski son los que, en mi recorrido personal, me han ayudado más a encontrar respuestas satisfactorias -provisionalmente al menos- a la cuestión radical sobre la esencia del juego. Todos ellos coinciden en destacar la importancia que en este tipo de actividades tiene el dominio y el respeto de la regla.

⁸ Elkonin, D. 1984. *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

⁹ Casi todo lo que se dice en este apartado ha sido objeto de una reelaboración y ampliación, dando lugar a un artículo, cofirmado por Gil Carnicero, P., a aparecer en un próximo número de la revista *Aula de Innovación Educativa*.

De Piaget¹⁰ he guardado, sobre todo, su descripción de las diferentes etapas por las que transita el niño en relación con la práctica y con la conciencia de la regla, entendiendo por práctica "la manera en que los niños de distintas edades aplican efectivamente las reglas" y por conciencia "la manera en que los niños de las distintas edades se representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía propias de las reglas del juego".

De acuerdo con los resultados de las investigaciones de Piaget sólo a partir de los 7-8 años es el niño capaz de cooperar en el respeto de las reglas del juego, apareciendo entonces el juego social y el placer social; pero no está aún preparado para reflexionar sobre el carácter jurídico-moral de la regla que es concebida como algo impuesto desde fuera, intangible por lo tanto. Es a partir de los 11-12 años cuando el interés principal en el juego es precisamente el de las reglas mismas, desplazándose entonces una buena parte del placer hacia la discusión sobre la codificación y previsión de funcionamiento de aquéllas, que son vistas como el fruto de un pacto entre iguales (por ello considera Piaget que el juego es una escuela para el aprendizaje ético en general y de la democracia en particular).

Admitiendo las lógicas fluctuaciones que esta cronología puede sufrir según los contextos culturales y educativos, parece claro que de lo que precede se desprenden dos conclusiones: a) no parece que tenga sentido introducir en el aula juegos sociales (no consideramos aquí, porque no los conceptuamos como juegos, las actividades meramente motrices o rítmicas, aunque también ellas sean fuente de placer, diversión, etc...) antes de los 7-8 años; b) el adolescente, contra lo que se suele decir o dejar a entender (en los Principios Metodológicos que orientan el Currículo de Secundaria no se cita ya para nada el juego como práctica pedagógica), es susceptible de interesarse por el juego, tal como antes lo hemos definido, y de obtener de él, como más tarde veremos, gran provecho.

1.2.2.- Juego y trabajo a través de la historia

Pero es Vygotski el que mejor ha satisfecho mis inquietudes en este ámbito; él y lo que se suele denominar la escuela psicológica soviética. Frente a la consideración ahistoricista de Piaget sobre el origen de los juegos y de sus reglas (el origen sería casual y las reglas producto autónomo de la negociación entre los niños: "las primeras canicas debieron ser simples guijarros redondeados que los niños empezaron a lanzar para divertirse, y las reglas, lejos de haber sido impuestas por los adultos, debieron fijarse poco a poco por iniciativa de los propios niños"), la escuela soviética cree que para entender el juego -su origen, sus reglas, sus funciones, su esencia- hay que

¹⁰ Piaget, J. *El nacimiento del criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

plantearse su relación con el hombre desde una doble perspectiva: desde la filogénesis (es decir, a través del desarrollo y evolución histórica de la especie humana) y desde la ontogénesis (esto es, con respecto al desarrollo de cada individuo).

A primera vista no parece factible reconstruir el papel del juego en la filogénesis. Es imposible encontrar "ruinas" de juegos o juegos "fósiles". Pero sí existe la posibilidad de rastrear pervivencias del pasado en el presente. En efecto, acudiendo a testimonios de viajeros, etnólogos y antropólogos que dan cuenta, entre otras muchas cosas, del lugar que ocupa el juego en grupos humanos contemporáneos que permanecen en niveles de desarrollo por los que la mayoría de la especie pasó hace miles de años, podemos reconstruir el devenir del juego en la evolución humana.

Elkonin¹¹, utilizando esta vía, llega, con Plejanov, a esta conclusión transcendental: en la historia de la humanidad primero es el trabajo y luego el juego para preparar el trabajo. Las actividades lúdicas con arcos, flechas, lanzas, espadas (y más tarde con carros, coches, aviones, trenes, casas, etc.) a escala reducida, "de juguete", sólo son posibles porque antes de ser juguetes esos artefactos han sido, de una forma o de otra, instrumentos del sistema de producción humano. Lo mismo puede decirse de los juegos sociodramáticos: a tenderos, a médicos, a papás y a mamás... Primero existe la actividad auténtica y, a partir de ella y tomándola como modelo, la lúdica. ¡A partir de ella y para ella! Porque históricamente la manipulación por niños del arco y la flecha de tamaño reducido ha sido durante períodos extensos de la humanidad el modo de preparar a los futuros adultos al cumplimiento adecuado de sus responsabilidades sociales: aportar alimento a la comunidad. Cuando aquellos materiales de trabajo dejaron de usarse debido a la aparición de nuevas técnicas y a la complejización del sistema productivo, su memoria se ha conservado en el juego y en el deporte. Eso es lo que ocurre en todos los casos: las competiciones de traineras, de levantamiento y arrastre de piedras, de corta de troncos, en el país vasco, que en otro tiempo formaban parte de la lógica competición por mejorar individual o colectivamente la productividad, no perduran hoy más que como actividades lúdico-deportivas. Lo mismo ha debido suceder en otros casos en los que la memoria humana ha perdido el eslabón que unió durante un tiempo juego y trabajo, haciendo que aquél aparezca ahora como gratuito y arbitrario.

El juego de las canicas no sería, como lo pretendió Piaget, invento de un grupo de niños a partir del efecto alcanzado por el gesto azaroso de golpear una piedra redonda con el pie, sino la traducción lúdica de una actividad humana perdida en el tiempo. Aquélla, por ejemplo, que aún ha sido observada en nuestros días por algunos etnólogos en grupos humanos fosilizados en niveles muy primitivos de desarrollo, donde

¹¹ Elkonin, D., op. cit.

el niño no conoce el juego simbólico porque colabora en las tareas productivas desde edad muy temprana. En este tipo de sociedades, toda la comunidad participa en el ejercicio de una técnica agrícola muy elemental: los hombres, delante, preparan el terreno; las mujeres les siguen detrás, haciendo hoyos con una estaca puntiaguda; finalmente los niños, de la mano de las madres, van depositando en los hoyos una o varias semillas. Sería ese trabajo y esas semillas las que, con el paso del tiempo, se habrían convertido en el juego de las canicas y en las bolas de distintos colores y dimensiones con los que nosotros hemos jugado y nuestros hijos juegan.

En resumen, en la construcción histórica de la especie humana, el juego, que tiene su origen en la actividad social seria, ha sido durante mucho tiempo el instrumento privilegiado de transmisión generacional y de reproducción social de los conocimientos, técnicas y valores necesarios a la pervivencia de la especie. Aún hoy, cuando este carácter iniciático parece haber desaparecido (entre otras cosas porque es imposible prever -dada la enorme diversificación de la producción -las tareas serias que el niño habrá de realizar al llegar a adulto) la actividad lúdica del niño sigue teniendo en el fondo -y por ello de forma menos evidente- la misma función: la diversidad de juegos que practica, la pluralidad de roles que en ellos asume, la multitud de artefactos que para desarrollarlos utiliza, convierte la práctica de juegos en el mejor medio para preparar al futuro adulto de las sociedades contemporáneas al ejercicio de la imprevisible tarea productiva que le toque en suerte y a las variadas y frecuentemente complejas acciones que, sea cual sea aquella tarea, tendrá que realizar. Por ello podemos decir que la introducción del juego en el aula se inscribe de manera natural en el proceso evolutivo de la especie, siendo, podríamos decir, una conducta ecológicamente necesaria.

Tenemos aquí los profesores un potente argumento a favor de la rigurosidad pedagógica del juego. Claro que a ese rigor debe responder otro: la práctica adecuada en el aula de los juegos adecuados, puesto que lo lúdico deja de tener, al menos prioritariamente, la función relajante, liberadora de tensiones, de precalentamiento para el trabajo, de transición entre dos tareas de aprendizaje, etc... a que con frecuencia ha sido reducido.

1.2.3. El juego o el deseo de la regla

En el marco conceptual anterior, y como prolongación lógica de la reflexión sobre el rol del juego en la filogénesis, Vygotski¹² desarrolló su doctrina sobre el papel del juego en la ontogénesis, es decir, en la evolución y maduración individual de cada "cachorro humano". Su planteamiento puede resumirse en esta afirmación: "Al igual que en el

¹² Consultar fundamentalmente el capítulo séptimo de su *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, 1989.

foco de una lente, el juego tiene concentradas todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo". Y apostilla: "El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica". La demostración de esta tesis se articula en una argumentación cuyo eje es, como ya lo era para Piaget, la consideración de que aquello que caracteriza al juego es la presencia de reglas y la necesidad de respetarlas para que el juego funcione. Pero a partir de este punto de arranque común Vygotski orienta su reflexión de manera muy distinta a la del psicólogo ginebrino. En efecto, la relación con las reglas coloca al jugador en una situación especial -paradójica, dice él-, pues de un lado hace lo que más le apetece, puesto que sigue la dirección del placer, y de otra -a la vez, y precisamente para alcanzar el placer- renuncia de alguna manera al mismo, aceptando controlar sus impulsos para someterse a las exigencias de las reglas del juego.

En esa situación paradójica es en la que nos colocábamos en nuestra infancia cuando jugábamos, por ejemplo, a guardias y ladrones, o a indios y a vaqueros: por el placer de jugar renunciábamos al placer de merendar, por ejemplo. Es decir, éramos capaces durante el juego de demostrar un dominio sobre nosotros mismos muy superior a aquél que exhibíamos normalmente en las circunstancias no lúdicas de la vida cotidiana. La toma de conciencia de este tipo de conducta del niño ante el juego hizo concluir a Vygotski que "el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo". Esta es la razón profunda que da cuenta satisfactoria del hecho de que el juego en el aula sea causa no sólo de placer, diversión, motivación, sino también de facilitación del aprendizaje.

Esta virtud potenciadora del aprendizaje se explica por el superior control sobre sí mismo que el niño manifiesta durante el juego. Mientras juega, en efecto, el niño se sitúa en un grado de madurez superior al que corresponde a su edad; en la actividad lúdica el niño manifiesta un más alto índice de independencia para resolver los problemas que el juego reconstruye de forma simulada. Cuando el niño juega a ser se comporta más maduramente que cuando es. Uniendo estas consideraciones con su modelo teórico de aprendizaje, Vygotski afirma que "el juego crea una zona de desarrollo próximo", es decir una zona que permite tirar del desarrollo. En términos de Bruner¹³, diríamos que el juego es un instrumento privilegiado del andamiaje que los adultos realizan sobre las acciones imperfectas del niño. La gran ventaja del juego es que ese andamiaje se da sin que la acción suplementadora del adulto sea tan explícita como en los contextos no lúdicos. Pero no por menos explícita es menos profunda: encuentra sus raíces, como vimos al hablar del papel de la actividad lúdica en la filogénesis, en la propia historia de la humanidad; el juego puede hacer las veces de adulto en la construcción de conocimientos porque es el modo ideado históricamente

¹³ Bruner, J. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación*. Comp. de J. Palacios. Madrid: Morata.

por los adultos de la especie para transmitir los conocimientos colectivos de una generación a otra.

Antes de seguir adelante, indicaré ahora en un listado, a manera de resumen, por un lado, y, por otro, a modo de desarrollo de lo tratado hasta aquí, las ventajas que la práctica del juego comporta para el aprendizaje en general.

1.2.4. Ventajas del juego

El juego, tal como lo hemos definido y explicado, posibilita:

- el desarrollo de una pedagogía centrada sobre el alumno:
 - . facilitando e incentivando las actividades de construcción de conocimientos;
 - . respetando la diversidad en el aprendizaje, pues cada alumno puede avanzar a su propio ritmo y según sus intereses;
 - . colaborando irremplazablemente en el aprendizaje de la autonomía y asegurando la autonomía en el aprendizaje;
 - . ayudando a la construcción de la propia identidad subjetiva y social, al desdramatizar los conflictos que entre ambas se suelen producir en la realidad, pues mediante el juego se pueden recrear en el aula contextos variados que evidencien la relatividad de valores y permitan un abanico de oportunidades de identificación;
- la práctica natural del trabajo en grupo, con todas las ventajas que éste comporta;
- la transformación en placenteras de las actividades repetitivas que cualquier aprendizaje necesariamente comporta, al justificar e impulsar la elaboración y ejercitación divertida de escenarios, esquemas y guiones diversos;
- el establecimiento de lazos lógicos entre el aula y la vida, haciendo de la primera, mediante reconstrucciones simuladas de la segunda, un lugar para el aprendizaje de ésta;
- el disfrute de todas las ventajas del aprendizaje por descubrimiento y en especial: la presentación de la información en el aula de tal manera que los alumnos puedan entender más fácilmente la estructura fundamental de la misma; el aumento en calidad y cantidad de la retención de lo aprendido; la mayor capacitación para transponer los aprendizajes a campos afines; el aprendizaje agradable de alguna de las destrezas básicas de la actividad investigadora; la incitación al aprendiz a actuar por razones intrínsecas a la tarea (placer de encontrar la solución, por ejemplo) y la pérdida de importancia de las razones extrínsecas (obtener una buena nota o evitar la bronca del profesor o de la familia);

- la corresponsabilización en el aprendizaje, al convertir al profesor en un jugador más, en un interlocutor entre otros de la "conversación", es decir de las interacciones en que el juego se concreta y se despliega, de tal manera que todo puede ser compartido: desde la decisión sobre el tema a la evaluación de las acciones, pasando por su planificación, evolución, reorientación, etc.;

- el desarrollo de la investigación-acción del profesor, porque, al ser el juego una situación de investigación para el alumno, sitúa a aquél en condiciones favorables para responder al reto, planteado por Carr y Kemmis como imprescindible para la coherencia de la investigación-acción de que organice el proceso educativo en sus propias clases sobre las mismas bases que su propio desarrollo profesional¹⁴;

- el aprendizaje de la alteridad, pues mediante el juego es posible presentar modelos diversos de conducta social, distintos modos de reaccionar ante hechos semejantes, según sea el grupo, la clase social, la cultura, etc;

- la globalización e interdisciplinariedad de los procesos de enseñanza aprendizaje, al poner en acción interacciones que reproducen toda la complejidad de la realidad donde la palabras y los números, las formas, los sonidos y los colores, los espacios y el tiempo, la historia individual y la colectiva, etc. están implicados en la acción.

En resumen, el juego facilita, potencia y diversifica los procesos de desarrollo y, más radicalmente, los de hominización¹⁵, multiplicando las ocasiones de interactuar en prácticas conjuntas mediadas por el lenguaje. A la vez el juego permite ofrecer marcos plurales en que la diversidad de los aprendices puede ser ejercitada por ellos y atendida por el profesor, facilitando así esa transformación de los problemas de aprendizaje en problemas de enseñanza a la que nos referíamos en el subtítulo de este artículo.

1.2.5. El juego y el aprendizaje de lenguas:

Si ahora pasamos del nivel general en el que nos hemos movido hasta este momento, a reflexionar más en concreto sobre el papel que puede cumplir el juego en la apropiación de las lenguas, en especial de las segundas lenguas, habremos de comenzar por subrayar el especial papel que el juego adquiere en el lenguaje.

En efecto, el lenguaje, en primer lugar, es el instrumento que permite a los actores

¹⁴ Carr, W. y Kemmis, S., *op. cit.*

¹⁵ En torno a esta cuestión del papel de las lenguas extranjeras como ayuda y complemento al proceso de hominización léase mi trabajo "Idiomas en los currículos de enseñanza obligatoria ¿Por qué y para qué?", en *Idiomas*, n.5, 1991, pp.6-15.

del juego negociar las reglas, distribuir los roles, determinar, concretar y asignar los materiales, fijar las sanciones, aceptar o rechazar jugadores, etc., es decir realizar su función propia de organizador y regulador del pensamiento y la acción propios y ajenos. En el juego, pues, el lenguaje cumple el mismo tipo de funciones que en la realidad seria, situando al niño -también en este ámbito concreto de su conducta- en un grado de dominio superior al que demuestra en su competencia comunicativa no lúdica. Por ello, el juego es una poderosa fuente de desarrollo del lenguaje.

En segundo lugar, el modo de presencia del lenguaje en el juego ayuda al niño a tomar conciencia del carácter simbólico de aquél y adelanta la maduración del uso descontextualizado del mismo. Dicho de otro modo, la práctica del juego es un acelerador del acceso al pensamiento abstracto. En efecto, mientras juega, el niño actúa lingüísticamente prescindiendo de lo que ve, perdiendo los objetos su fuerza determinante. El niño ve una mesa y dice locomotora; un palo y grita caballo; una silla y la llama avión. Somete de este modo los objetos a la lengua, al contrario de lo que ocurre en la realidad seria. En el juego la acción está dirigida por las ideas, a través de las palabras, y no por las cosas. Por eso habla Vygotski del papel subversivo del lenguaje en la actividad lúdica. El juego es así un ámbito de acción privilegiado para inciar a los escolares a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, al metalenguaje, al subrayar el aspecto convencional y no ligado a los objetos de aquélla.

1.2.6. La lengua deseada

Aunque Vygotski no llegó, que yo sepa, a aplicar sus concepciones sobre el juego al aprendizaje de las lenguas extranjeras o de las lenguas segundas, me parece que no es forzar su pensamiento extender a la construcción de este tipo de conocimientos el alcance de aquella conclusión suya que más arriba pusimos de relieve: "el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo". Cuando introducimos en la clase de idiomas actividades lúdicas, el empleo de la lengua extranjera se presenta como una regla más que es preciso respetar para llevar a buen término el juego, y, por lo tanto, para alcanzar el placer que éste procura. En estas condiciones, la lengua desconocida o no enteramente dominada, lejos de ser una exigencia fastidiosa y entorpecedora de la comunicación dentro del aula, se transforma en lengua deseada. Como con respecto a cualquier otra regla, el niño se siente motivado a superar las dificultades que el conocimiento y la práctica lingüística requieren, y consigue el placer en la victoria sobre las resistencias que la regla (que prohíbe o limita el uso de la lengua materna) le opone, en el dominio mismo de las complejas reglas de la comunicación en una lengua segunda.

Bastaría esta consideración, de poderosísimo alcance -que se añade a las pruebas en que fundamentamos el interés del uso del juego en el aprendizaje en general- para

justificar sobradamente la utilización de actividades lúdicas en la adquisición de idiomas y para una enseñanza que intente basarse en la investigación en el aula.

1.2.7. Juego y enfoques comunicativos

La tesis que mantengo aquí es que lo afirmado hasta ahora del juego hace de él una de las actividades de aula que mejor pueden responder a las exigencias de todo orden que dimanen de las distintas prácticas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas que se agrupan bajo el nombre de enfoques comunicativos y a las teorías que subyacen a esos enfoques. El juego es así compatible:

- con una descripción de la lengua en términos funcionales-nocionales y, por lo tanto, con una explicitación de los contenidos de enseñanza aprendizaje en términos de actos de habla, que no pueden tener un carácter universal sino que habrán de variar según las necesidades objetivas (relativas a cada grupo de alumnos, según, por ejemplo en el caso de la enseñanza obligatoria, nivel y ciclo) y subjetivas (referidas a cada alumno dentro del grupo, pero también a todo el grupo en la medida en que está enmarcado en un contexto concreto y evoluciona de una manera singular), es decir según la competencia comunicativa a que cada cual necesite y desee llegar;

- con una concepción de la lengua que hace de ella no tanto un instrumento de comunicación sino un instrumento de producción y negociación de la significación para la significación, de modo que en el juego los actores están obligados a dar sentido al discurso aprendiendo a aprender y a compartir conocimientos sobre la vida cotidiana y las relaciones entre las personas del país cuya lengua es objeto de estudio, en contextos diversos (domésticos, comerciales, tiempo libre, etc.);

- con la convivencia en el aula de alumnos de distintos niveles lingüísticos y diferentes intereses temáticos, puesto que cada uno de ellos puede, en el juego, producir en la medida de sus posibilidades y preferentemente en el ámbito de los temas para él privilegiados;

- con una visión del aprendizaje de idiomas en la que las cuatro destrezas están implicadas e íntimamente imbricadas, y en la que, al mismo tiempo, cada una de ellas es trabajada en contextos apropiados a sus características (el oral en situaciones de oralidad, el escrito en situaciones de escritura, ambos en situaciones de interacción en que uno y otro se suceden o se superponen);

- con la defensa de que la construcción de los conocimientos lingüísticos en la segunda lengua tienen lugar en procesos semejantes a los que explican la adquisición

de la primera, a saber, como lo expresa por ejemplo González¹⁶, "en situaciones lúdicas, repetitivas, estables, pautadas como diálogos, en los que hay alternancias de turnos y que presentan una estructura muy clara, sobre la que se introducen pequeñas modificaciones de contenidos";

- con la comprensión del aprendizaje de un segundo idioma como diálogo intercultural, lo que exige la construcción o reconstrucción en el aula de situaciones de interacción sociocomunicativas lo más próximas posible a las que se dan entre los locutores nativos en los variados contextos de la vida cotidiana.

El logro de un marco lúdico que permita activar todas estas posibilidades no viene dado por el mero hecho de introducir cualquier juego en el aula, ni de cualquier manera, sino que exige la práctica adecuada en el aula de los juegos adecuados.

1.3. TAREAS LUDICAS

Una vez aclaradas las nociones de tarea y juego, mostraremos ahora, brevemente, por qué las reunimos en nuestro enunciado bajo la expresión tareas lúdicas.

Por un lado para reunir las dos tradiciones que están a la base de la didáctica de las lenguas actual en España: la anglosajona (tareas) y la francesa (juegos simulativos). Rechazo así una posible interpretación que viese en esa terminología la defensa de la utilización exclusiva de aquellas tareas que fuesen divertidas, alegres, juguetonas ... Las tareas o juegos, serán o no divertidas en la medida en que los alumnos se sientan protagonistas, autogestionarios, responsables, autores... de una acción determinada. El secreto del placer del juego radica ahí: en el hecho de que coloca al niño en una situación en la que tiene que asumir autónomamente roles que en la vida ordinaria se le niegan. Por eso las tareas, y también las simulaciones, son lúdicas.

Por otro, y sobre todo, para indicar que tarea y juego son, en último término, y que, además, ambas nociones pueden identificarse con simulación. En efecto, una tarea es, señalaba Long, "todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana" (pero, sobrentendido, al realizarse en el aula, fuera de los contextos ordinarios y con una finalidad distinta); juego, sostenía Elkonin, "es la reconstrucción (...) de cualquier fenómeno de la vida al margen de su propósito práctico real"; simulación, señalan Debyser y Caré¹⁷, es "en la perspectiva de la clase de lengua, la reproducción

¹⁶ González, M.M. 1992. "El aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria", ponencia presentada en las XVI Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del Francés en España.

¹⁷ Debyser, F. y Caré, J.M., op. cit.

simulada, ficticia y representada de intercambios personales organizados en torno a una situación problema: estudio de casos, resolución de problema, toma de decisiones, discusión de proyectos, arbitraje de conflictos, litigios, disputas, debates, situación de consejo". Añadamos, para rematar los argumentos a favor de la identificación entre tareas, juegos y simulaciones lo observado por Estaire y Zanón, cuando escriben que las "tareas representan el punto máximo en la evolución de la metodología dentro del 'Enfoque Comunicativo' y que se correspondería con tareas tipo de trabajo oral o escrito como los 'rompecabezas de información', las tareas de 'resolución de problemas', las actividades de 'vacío de información', de 'toma de decisiones' o de 'discusión'"¹⁸. El lector habrá reconocido en esta cita términos usados para definir las tres nociones anteriores.

Con esto queda, pues, demostrado —así lo espero— el sentido del primer binomio del enunciado de mi exposición: en tareas lúdicas reagrupé el conjunto de actividades de aula de carácter comunicativo que bajo denominaciones diversas se defienden en el mundo anglosajón y en el francés como las más apropiadas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Siendo esto así, será válido, para cada una de ellas (tareas, juegos, simulaciones) y para la propia noción de tareas lúdicas que las engloba, lo dicho en el apartado anterior sobre las ventajas pedagógicas del juego tanto en general como, en particular, para la enseñanza de idiomas.

Pero es tiempo ya de entrar en el análisis del segundo binomio del enunciado con que habíamos iniciado nuestra reflexión.

2. INVESTIGACION EN EL AULA

Como las tareas, es ésta una noción que está de moda. Y como todo lo que se pone de moda, la investigación-acción está sometida a un proceso de erosión, por la tendencia inconsciente a frivolar la noción y su práctica: se habla mucho de ella; se habla frecuentemente sin mucha precisión (se llama investigación-acción o investigación en el aula a cualquier cosa) y sin apenas darle contenido (muy a menudo no se va más allá de concebirla como el lugar al que los teóricos trasladan su acción investigadora); se habla de ella, en fin, infinitamente más de lo que se la practica.

¿A qué hemos de llamar investigación en el aula? La investigación en el aula es, para mí debe ser, la auténtica investigación educativa, y ha de concebirse como una investigación que tiende a transformar la práctica. "El investigador activo -señalan Carr

¹⁸ Estaire, S. y Zanón, J., op. cit.

y Kemmis¹⁹ quiere transformar el presente para dar forma a un futuro distinto". La investigación educativa así concebida ha de convertirse en el puente entre las ideas que los profesores tenemos sobre la educación y nuestros intentos por llevarlas a la práctica.

Esto quiere decir en realidad que en la investigación-acción la práctica ha de convertirse en praxis, esto es, en acción informada y comprometida o, más precisamente, y siempre con palabras de Carr y Kemmis, en "una acción considerada y conscientemente teorizada, y capaz de informar y transformar reflexivamente la teoría que, a su vez, la informó".

Ahora bien, cuando se habla de investigación-acción se suelen entender, como hace un momento señalábamos, cosas bien distintas. Por un lado estaría la investigación-acción de tipo técnico, cuyos resultados sólo inciden en la transformación de la realidad por puro azar, porque este tipo de investigación educativa está al servicio de la teoría, y se da cuando un profesor universitario pide a un colega de enseñanza primaria o secundaria que le preste su clase para realizar una experiencia, que pase a sus alumnos determinados cuestionarios, o que desarrolle tal o cual conducta con la finalidad de comprobar ciertas hipótesis sobre los procesos de aprendizaje, por ejemplo. Kemmis, en una conferencia dada en Oviedo hace algún tiempo, señalaba que en este caso el discurso de la investigación educativa habla en términos de él, o ellos: el experto describe las conductas de los profesores o de los alumnos. Puede darse, también, una investigación educativa de tipo práctico, en el sentido de que la investigación educativa, en algunos casos, se centra en las preocupaciones que surgen entre los profesores con los que los teóricos colaboran. Pero son estos últimos, y no aquéllos, los que indican cómo detectar los problemas, cómo planificar las acciones estratégicas, qué hay que observar y qué transformaciones hay que realizar. El experto ejerce aquí un papel socrático y el discurso de la investigación-acción habla en términos de tú: el teórico dice al profesor y a los alumnos lo que han hecho, lo que deben hacer y cómo deben hacerlo.

Finalmente está la investigación-acción de tipo emancipatorio, en la que el papel socrático es realizado por el propio profesor, o, mejor, por el grupo en el que el profesor actúa. Es a ella a la que hacíamos referencia al comienzo de este apartado, reivindicándola como nuestra opción personal. En este modelo "el grupo de practicantes asume conjuntamente la responsabilidad del desarrollo de la práctica, de los entendimientos y de las situaciones, a los que contempla como socialmente contruidos en los procesos interactivos de la vida educacional"²⁰. La responsabilidad de las decisiones recae en a

¹⁹ Carr, W. y Kemmis, S., op. cit.

²⁰ Ibidem.

la vez sobre el individuo y sobre el grupo en una relación dialéctica que tiene su tercer polo en el contraste entre las ideas del uno y del otro con las prácticas de ambos. Es en esa relación triangular donde se realiza una reflexión comunitaria cuyos resultados son susceptibles de poner en cuestión las teorías, los valores y las prácticas de cada miembro del grupo. La investigación-acción emancipatoria concreta su discurso en términos de yo o de nosotros y se preocupa por encontrar formas de vida que expresen los valores provisionalmente elegidos y las prácticas que sean más coherentes con esos valores y con las teorías provisionalmente elegidas. Es, pues, como ya señalamos, un problema de "praxis", que convierte a los investigadores en la acción en personas "activas que se contemplan a sí mismas como agentes de la historia y que tienen el deber de expresar mediante su propia acción reflexiva sus juicios prácticos acerca de los cambios necesarios en educación"²¹. En definitiva, la investigación-acción emancipatoria, no está al servicio de los técnicos (no considera al profesor -ni a los alumnos!- como un mero ejecutor de las decisiones tomadas por otros, que se contenta con cómo llevar a la práctica lo decidido por otros), ni tampoco al servicio único de la conciencia personal del profesor (resolviendo éste en su práctica el qué de la educación para sí mismo), sino que está al servicio de la educación y de la comunidad de reflexión de la que forma parte, de modo que, cuestionando desde la práctica las decisiones técnicas, luchará por cambiar éstas. Y luchará de manera práctica y desde la práctica, implicando a sus propios alumnos en la dinámica misma de la investigación-acción crítica emancipatoria.

3. LAS TAREAS LUDICAS COMO FORMA PRIVILEGIADA DE INVESTIGACION-ACCION:

3.1. DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS

Desde la perspectiva de los alumnos, las tareas lúdicas, tal como las hemos definido, ofrecen un terreno privilegiado para la práctica de la investigación-acción. Las ventajas del juego que más arriba hemos indicado son suficientemente esclarecedoras en este sentido. Como actor de una tarea lúdica el alumno está situado dentro de una investigación-acción: el único modo de resolver el problema que se le plantea es investigar en la acción: partiendo de su entendimiento de las cosas (valores, saberes y destrezas lingüísticas y no lingüísticas) hacen una hipótesis de conducta, es decir, planifican; la confrontan con la práctica, esto es, actúan; atienden a sus efectos, o, lo que es lo mismo, observan; y, analizando los resultados de esta observación, reflexionan para replanificar la acción.

²¹ *Ibidem.*

Los alumnos se inscriben así en la espiral de la investigación- acción. Transformando progresivamente, en el movimiento que ésta engendra, su manera de entender las cosas, sus conductas, etc... Y todo ello dentro de un grupo (el grupo-clase) que funciona como comunidad de prácticos que reflexionan conjuntamente y de modo emancipatorio (no siguen al profesor, sino que le utilizan de acuerdo con sus necesidades, cómo y cuándo quieren, como un recurso entre otros). Concretaremos todo esto en un ejemplo:

Pensemos en una tarea lúdica concreta; por ejemplo, simular en el aula que estamos en Francia y que es necesario hacer una llamada telefónica a España:

- . el alumno tiene la posibilidad de elegir una cabina o un locutorio de teléfonos;
- . si elige la primera solución sus hipótesis "teóricas" previas le llevarán, seguramente, a una cabina (más fácil de encontrar) donde intentará utilizar determinadas monedas;
- . el contraste con la práctica le demostrará que este tipo de cabinas han desaparecido y que, en lugar de monedas se utilizan tarjetas;
- . reflexionará para replanificar su acción, eligiendo entre la compra de una tarjeta (pero habrá de informarse sobre el lugar de compra y las condiciones de uso) o la búsqueda de un locutorio;
- . si se decide por un locutorio, podrá optar entre dar vueltas buscándolo inútilmente (hasta que el azar le haga saber que se encuentran en el mismo edificio de correos) o por preguntar directamente (pero entonces deberá aprender y utilizar los actos de habla y el léxico adecuados a esta situación);
- . encontrado el locutorio o comprada su tarjeta, otro tipo de planificaciones, prácticas, observaciones, reflexiones entrarán en juego: conocer el o los prefijos internacionales, etc...

Mientras esto ocurre entre los actores que se hayan repartido los distintos roles de la tarea lúdica, otro tipo de aprendizajes, también en situación de investigación-acción, podrán tener lugar dentro del aula: por ejemplo, una parte de la clase podrá observar los procesos seguidos por el/los compañero/s para realizar la tarea lúdica, anotar los aprendizajes realizados, y luego ponerlos en evidencia ante toda la clase para descubrir sus propios mecanismos de resolución de problemas y de apropiación lingüística y ayudar así a todo el grupo a tomar conciencia de ellos.

3.2. DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR

El profesor, en algunos casos, procederá en parte como los propios alumnos, para poder resolver la tarea lúdica conjuntamente con ellos o para proveerles de los instrumentos adecuados para que la resuelvan: en un juego de simulación como la vida en un

circo²², aprenderá, seguramente, muchas cosas que desconocía, tendrá que corregir, reformular o precisar conocimientos previos e hipótesis que el desarrollo del juego demostrará ser erróneos, superficiales o imprecisos, etc.

Le obliguen o no a hacer este tipo de aprendizajes comunicativos al mismo tiempo que los alumnos, las tareas lúdicas crean un ámbito privilegiado para la investigación-acción emancipatoria de los profesores de lenguas extranjeras. A ello se prestan más las tareas amplias o simulaciones globales, pues permiten un campo más amplio (tanto en cuanto a la duración temporal como a la cantidad de parámetros o variables observables) para el análisis y la reflexión.

Imaginemos que un grupo de profesores de lenguas extranjeras, de un mismo centro o de centros próximos, de una misma lengua o de lenguas diferentes, está preocupado por la falta de motivación de sus alumnos en el aprendizaje de su materia. Se plantean entonces cómo intentar resolver el problema, conscientes de que los problemas de aprendizaje han de resolverse a partir de propuestas de enseñanza. Alguien del grupo ha leído u oído cosas sobre el juego que le han interesado; otros tienen conocimiento de las técnicas de trabajo por tareas o mediante simulaciones. Decididos a aprender la manera de transformar a sus alumnos de aprendices a la fuerza en aprendices con deseo e intención de adquirir conocimientos inician una experiencia que puede pasar por las siguientes fases:

1) Planifican una tarea lúdica, atendiendo a los niveles de lengua de sus alumnos, a sus intereses hipotéticamente deducidos a partir de sus edades (11-12 años, por ejemplo). Recuerdan que siendo niños el circo les fascinaba y hacen la hipótesis de que también sus alumnos serán sensibles a su magia. En el grupo alguien conoce la existencia de una propuesta de simulación sobre este tema.

2) Antes de pasar a la acción, negocian el tema con sus alumnos. Estos aceptan, en principio, de buen grado la sugerencia y comienza la experiencia (acción).

3) El seguimiento y evaluación de la experiencia (observación) demuestra:

a) o bien que pasados los primeros momentos de entusiasmo la motivación decae rápidamente;

b) o bien que el interés aumenta vertiginosamente al comienzo, luego se mantiene, y que los alumnos aprenden variados actos de habla y hechos de civilización, dándose el caso de que incluso aquéllos más reacios a participar en el pasado intervienen ahora con gusto (éste es un efecto frecuente de la aplicación de este tipo de metodologías en el aula, según testimonian los profesores que las practican).

²² Caré, J.M. y Mata, C. 1986. *Le cirque*. Hachette-BELC.

4) La reflexión en el seno del grupo de profesores les conduce a la toma de conciencia de que:

a) el fracaso de la experiencia se debe a una o varias de estas causas: -el tema del circo ya no forma parte de las fantasías del comienzo de la adolescencia; -los alumnos no son capaces de seguir el desarrollo de una misma tarea durante demasiado tiempo; -no se ha proporcionado al grupo las informaciones mínimas necesarias o los materiales para adquirirlas por su cuenta;

b) aunque los alumnos tienen gran interés y realizan muchos y diversos aprendizajes éstos tienen poco que ver con los contenidos previstos en el decreto de contenidos mínimos curriculares.

5) Los profesores deciden entonces replanificar su acción educativa, optando por:

a) - proponer una simulación más en consonancia con los intereses de los alumnos: una guerra de las galaxias;

- plantear pequeñas tareas breves sobre temas diversos o en torno a un centro de interés (ecología, hambre en el mundo...);

- intentar de nuevo la tarea lúdica sobre el circo, tras realizar una fase intensiva de información, como proyectar en clase una película sobre el tema, o llevarles a una sesión de circo;

b) - abandonar la simulación y volver a otro tipo de prácticas que aseguren el tratamiento de los contenidos oficiales;

- aceptar las posibles consecuencias administrativas y/o académicas que podrían derivarse del no cumplimiento de los objetivos y contenidos del currículo obligatorio, implicando, a ser posible, en esta decisión a los colegas, alumnos y padres.

Si en todo el proceso los profesores se han comportado como comunidad reflexiva crítica, es sólo en este último momento, y más concretamente en el caso de la toma de decisión sobre b), cuando están confrontados al rigor de la lógica de la investigación-acción emancipatoria: si renuncian a seguir adelante con su proyecto, ponen en cuestión el propio sentido del grupo, convirtiéndose en meros aplicadores de las decisiones técnicas, dejando que el discurso educativo se formule en términos de ellos, sea monopolizado por los que están fuera de la práctica; si siguen adelante, ponen en cuestión lo bien fundado de aquellas decisiones, hacen que el protagonismo del discurso educativo pertenezca al nosotros del grupo, están, de hecho, transformando la realidad educativa.

Por lo demás, en el marco de las tareas lúdicas, si aceptamos que éstas poseen, como lo hemos sostenido, todas aquellas cualidades predicadas del juego (v.1.2.4. y 1.2.7.) es posible realizar múltiples investigaciones educativas de carácter específico que pueden ser una fuente inapreciable de información para que los profesores mejoremos la ayuda que podemos proporcionar a los alumnos para la construcción de

sus aprendizajes. He aquí algunos temas de interés sobre los que se podría focalizar la investigación de los profesores:

- ¿cuáles son las estrategias de aprendizaje de los alumnos ya sea en cuanto grupo-clase, ya en cuanto individuos dentro del grupo?
- ¿cómo rentabilizan los aprendices de una lengua extranjera los conocimientos que ya poseen para construir otros nuevos?
- ¿cuáles son las diferentes hipótesis gramaticales y culturales, y los diferentes modelos de interlengua y de intercultura a que las diferentes estrategias de aprendizaje dan lugar?
- ¿cuáles son los estilos cognitivos de nuestros alumnos?
- ¿qué conocimientos previos comunicativo-culturales poseen y cómo éstos condicionan las nuevas adquisiciones?
- ¿cómo conocer la ayuda que cada uno necesita y cómo proporcionársela adecuadamente?
- etc.

CONCLUSION

Mi objetivo, al comenzar este trabajo, era mostrar la bondad del uso didáctico de las tareas lúdicas como lugar privilegiado de la investigación acción de los profesores. Espero haberlo conseguido, medianamente al menos. Con esa intención comencé definiendo las nociones de tarea y juego, deteniéndome especialmente en esta última, hasta el punto de hacer de ella, en la práctica, el eje organizador de toda mi reflexión. Contra lo que podría parecer a primera vista, esta focalización sobre el juego no nos ha desviado de nuestro objetivo, sino que, al contrario, nos ha centrado en él: el estudio del papel del juego en la filogénesis y en la ontogénesis nos ha permitido constatar, de un lado, que las tareas lúdicas constituyen el marco ecológicamente adecuado de cualquier tipo de aprendizaje y, en especial del aprendizaje lingüístico, y, de otro, que el juego posee una serie de cualidades que hacen de él un auténtico lugar de investigación-acción para el alumno y un marco inmejorable para la investigación-acción del profesor.

Tras estas definiciones he intentado justificar por qué había introducido en el enunciado del artículo la forma tandem "tareas lúdicas": por una parte, para unir dos tradiciones en didáctica de las lenguas -la anglosajona y la francesa- frecuentemente separadas; por otra, y sobre todo, para mostrar que las nociones de tarea y juego -y con ellas la de simulación- son asimilables, lo que da razón de la operación de encuentro anterior y hace recaer retroactivamente sobre la primera -y sobre la simulación- las virtudes atribuídas a la segunda.

El resto del trabajo lo he dedicado, primero, a explicitar, de la mano de Carr y

Kemmis, el contenido que dábamos a la noción de investigación-acción, para concluir, después, por medio de la explicitación de un ejemplo práctico hipotético, con la el desarrollo de la tesis propuesta en el enunciado.

Deseo que mis aportaciones hayan sido claras y sugerentes: claras en la transmisión de las ideas; sugerentes en la invitación al desarrollo sistemático de un tipo de práctica pedagógica, las tareas lúdicas, que considero enormemente beneficiosa para los alumnos y para los profesores.

SEEING WHAT WE DO:

OBSERVATION IN THE LANGUAGE CLASSROOM

Arlene Gilpin
School of Education
University of Bristol

Abstract

Two elements emerging from curriculum innovation at a national level in both Spain and the UK are quality assurance (accountability), and teacher development within schools. Both of these are linked in proposals for appraisal schemes, in which teachers' classroom performance is observed. On the one hand summative evaluation of teacher performance is necessary for management decisions to do with in-service training, accountability to ministries and parents, and on the other, formative evaluation is considered to be an essential on-going part of teachers' professional development. Whatever the reason for observation *by a third party*, the experience can be a daunting one for teachers who may not have been observed teaching since their student or probationary days when the bottom line was usually pass or fail and the tenor of the observation was often a deficit one.

For language teachers there is another consideration. There are at least two main reasons why teachers need to become expert observers within their own classrooms. The first is to do with changes in methods of teaching. The second is personal.

The move towards learner and learning centred approaches in language teaching has resulted in a richer mix of activity types and interaction patterns in the classroom that was the case in the past. Gone are the days when the teacher taught from the front, coordinating utterances, orchestrating drills, and so on. Today's teachers have to adopt varied roles according to the activity in hand, and, indeed, often find themselves changing roles during the same lesson. One of the results of this is increased anxiety that perhaps we cannot always "keep tabs" on what is happening in our classes: the bustle of activity may conceal much; how are we to learn to see? What if something is going

wrong? One of the ways in which teachers can prepare themselves for *being* (and, incidentally, for observing others in schools where there is peer appraisal) is to begin by observing their own practice.

Now, anyone who has observed teachers and pupils working together will know that the process of observation is highly complex. So many things are happening simultaneously that the inexperienced observer cannot see the wood from the trees, even if all they have to do is observe. For the teacher, grappling with the realities of the classroom, it is very difficult indeed to observe coolly and analyse what is going on. Yet, effective teachers must be able to do this if they are to develop their language courses coherently and take into account the strengths and weaknesses of their learners.

Any method of observation used by a practising teacher must, above all, be relatively undemanding in terms of the time it takes. A method that occupies all of the time that is needed for preparations, marking and school administration is obviously best left to researchers. What we need are methods that are relatively objective, provide insights and are easy to keep. Two main methods recommend themselves: diary studies and using simple observation schedules.

Diary studies

A diary study is essentially a first person case study, where the diary writers investigate their own teaching. The process is simple and, once the habit has been established, easy to do, Bailey and Ochsner¹ outline the five steps that are involved:

1. The diarist provides an account of his or her own teaching history. This stage can be omitted if the results of the diary study are not for publication.
2. The diarist systematically records events, details and feelings about the current teaching experience in a confidential and candid diary over a period of time: for example, over a school term.
3. This stage deals with the revision of the diary for a public version, but again is not necessary for a private diary study.

¹ Bailey, K.M. and Ochsner. 1983. «A methodological review of diary studies», in K. M. Bailey, M. H. Long and S. Peck (eds), *Second Language Acquisition Studies*. Rowley, Mass.: Newbury House.

4. At the end of the period, the diarist studies the diary entries looking for significant patterns and events; that is, what kinds of things recur, how salient are events?

5. The salient features are focused on and interpreted and ... used!

Teachers may find that they have one class where everything seems to work well: students are engaged, responsible and successful, while in another class they are uninterested, disruptive and unsuccessful. It is easy to dismiss the latter class as poor learners, socially disadvantaged or whatever. Keeping diaries of the two classes might, however, reveal subtle facts about the interaction between teachers and learners about which the teacher is unaware: the amount of time spent in preparation and follow-up might be different, the variety of activities might be different, less concern may have been paid to choice of materials, he/she may feel more tense and defensive with the difficult class and this may create more alienation and so on.

Diary studies are a useful way of recording factual records of lessons, and teachers' feeling about their work. They need not be time-consuming to keep up. My method is to keep a note pad by me and jot things down as I go along, sometimes in the lesson, but shortly afterwards.

However, in the case of the two classes above, the diary study might be supplemented by the use of focussed observation schedules.

Observation schedules

These are simple check lists that enable teachers to take an objective look at one aspect of the classroom during a lesson. Some observation schedules are very complex and require the help of another person to do the recording. For the classroom-based teacher, what is required is a very simple schedule, or series of schedules that can be used during the lesson.

At its simplest a schedule would be a list of the activities the teacher had planned for the lesson, with a space for time at the side. This could be filled in as the lesson progressed, e.g.

| | Time started | Time finished |
|--------------------|--------------|---------------|
| Give back homework | | |
| Pre-questions | | |
| Watch video | | |
| Post questions | | |
| Groups: Task 1 | | |

The teacher will then have an objective account of how long each phase of the lesson took, and will then be able to assess whether the time allocation is appropriate. Comparison between two classes might reveal differences in the time taken. The diary would record possible reasons for them.

Another type of observation sheet would look at interaction patterns in a particular group of students. The schedule is a sheet of paper with a circle drawn to represent each student in the small group. The teacher observes the group for a few minutes, putting a tick in the appropriate circle each time a learner speaks. This simple procedure can be very revealing: if one or two students dominate the group, why should this be? Is the task appropriate for a group, or would it be better done in pairs or individually? Would it be a good idea to ensure that all the students have a role: secretary, chairman, spokesperson and so on? Should those particular students work together or be split up? And the focus will also give the teacher time to notice the nature of the talk - is it Spanish or English? If Spanish, what steps are needed to refocus on English at some stage in the task?

Again, a simple schedule can list the functions of utterances learners make during group work:

1. Looking for a procedure + +
2. Disagreeing about the task + +
3. Talk about the task + + + + + +
4. Irrelevant talk + + + + + + + + + +
5. Talk about feelings, e.g. this is boring + + + + +

The teacher ticks (+) after each utterance as above. It is difficult to be completely accurate in this, but it does not matter: a 75% success rate would be good enough. If the students spend a lot of time talking about what they have to do, then the teacher can look again at how she has given instructions. Are they clear? Do the learners need a demonstration? Did she wait for them all to listen or was she in a hurry to get on? If

there is a lot of irrelevant talk then we might re-examine the task itself: is it too easy, and therefore treated with contempt; or is it too difficult and learners give up on it? Is it uninteresting? Can it be done by one student alone while the others enjoy a bit of gossip?

Once teachers begin to use these schedules they will get ideas for further ones they can develop and use themselves, either alone or as a complement to a diary study.

In my experience as a teacher and teacher educator the use of diaries and observation schedules is of great value. Teachers become much more expert observers of whole class activity after using guided observation of small aspects of it, and more importantly, they develop the habit of seeking objective reasons for the success and failure of chosen procedures. Once awareness is raised in this way, it may not be necessary to keep the written records, although I find that it is useful to do so from time to time to refresh the objective view of the classroom. Most importantly of all, this kind of classroom based work gives an added dimension of professionalism to teachers, because the objective analysis of their own work creates both greater interest in the work and also an intellectual desire to find solutions. It is truly a means towards sustained teacher self-development. And this is the major reason for becoming expert observers. Furthermore, becoming an expert self-observer will also reduce anxiety about the dreaded observation for appraisal because we will be able to be objective about our own classroom decision-making and enter into a dialogue of equality with the appraiser.

And this brings us to the second reason why we need to become expert observers. On a personal, as well as a professional note, small scale classroom research of this kind may be invaluable. Michael Huberman² in his massive study of the professional life-cycle of teachers found that those teachers who invested in such small scale research and experiment - "tinkering" as he called it- looked back on their careers with greater satisfaction and pleasure than those who did not, who often regarded their past careers with bitterness. In fact, seeing what we do can also make what we do a pleasure.

² Huberman, M. 1992. "Teacher Education and Instructional Mastery", in Hargreaves, A. and Fullen, JMG. (eds), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.

HOW TO READ A POEM

Ricardo J. Sola Buil
Universidad de Alcalá

Quiero aclarar que el título de mi artículo es coyuntural más que inquisitivo, y, en realidad, me propongo describir una serie de consideraciones en torno a una propuesta cada vez más actual que consiste en «how to bring "literature" into the English classroom» (Macrae, 4-5). La proliferación de cursos, seminarios, proyectos de investigación, publicaciones, artículos, libros de texto, etc., que tienen como base programática dicho principio, hace necesario, a mi entender, que nos cuestionemos la funcionalidad de unos procedimientos didácticos que arrastran una manifiesta ambigüedad cara a los objetivos que pretenden alcanzar.

Los pasos que les invito a recorrer, lejos de ser complejos, quieren ser sencillos y asequibles desde el propio sentido común de nuestra reflexión. El primero de ellos parte del hecho cotidiano de la lectura: cuando el lector medio se halla ante un texto ordinario que debe entender y comprender tiene ante sí un reto; si el texto que se le ofrece es literario el reto se transforma en problema que debe resolver. Para abordar el reto el lector sólo precisa usar aquellos mecanismos lingüísticos, tanto sean de orden léxico, gramatical, sintáctico o semánticos, que le son necesarios para su propia conducta habitual y supervivencia. Es decir, acabamos de subir al avión. Delante de nosotros en el respaldo del asiento anterior encontramos unas instrucciones que nos indican qué hay que hacer con el chaleco salvavidas en determinadas circunstancias. Hemos de entenderlas bien porque si la emergencia se presenta podremos actuar correctamente y así, posiblemente, salvar la vida. Sin embargo, para resolver el problema que plantea el texto literario, al ser éste el resultado de un proceso en el que la figuración, la metáfora, la ambigüedad, etc, juegan un papel esencial, no son suficientes los mecanismos lingüísticos ordinarios que nos sirven bien para el caso anterior, sino que es preciso formar unos nuevos para ese propósito.

Decir que el lenguaje de cada día utiliza también recursos metafóricos y figurativos que según muchas escuelas críticas son propios y exclusivos del lenguaje poético (Brooks & Warren, 1976) no invalida la condición de «propiedad» aunque limite su

condición de «exclusividad». Por otra parte, en el caso del texto literario es difícil explicar la coordinación entre la «competence» y «performance» lingüística que es aceptable en la interacción de la lengua vulgar. De modo que es necesario establecer un dominio, y todo dominio está sometido a un proceso de aprendizaje en el que es preciso fijar bien los contenidos y los objetivos para no producir interferencias y bloqueos innecesarios.

Sin entrar a fondo aquí en toda la amplitud del análisis que alargaría y complicaría este artículo alejándonos de aspectos más prácticos, quiero dejar claro, al menos a nivel de reflexión, que hay diferencia entre ambos tipos de texto en el simple hecho de su formalización y coherencia como indica Riffaterre:

By textuality I mean the complex of textual and semantic factors that characterize a self-sufficient, coherent, unified text and legitimize its forms, however aberrant they may be, by removing any hint of the gratuitous...(1)

Lo que caracteriza es al mismo tiempo lo que distingue y hace singular del conjunto.

Junto a lo anterior un segundo paso y una segunda reflexión: todo hecho de habla, sea este oral o escrito, es un hecho de comunicación y la lengua realiza su función comunicativa gracias al hecho de que está constituida por elementos que guardan entre sí determinadas relaciones y que se definen precisamente en función de dichas relaciones (Lepschy, 27).

Estas relaciones que nos permiten identificar, caracterizar y singularizar al texto no son sólo intratextuales sino también exteriores tanto sean homo como heterotextuales. Este segundo presupuesto es obvio en el caso de las instrucciones del chaleco salvavidas que antes he mencionado; su relación la explica su utilidad. ¿Y el texto literario? Hasta aquí podemos deducir de nuestro discurso reflexivo que la literatura es un proceso de elaboración inicialmente lingüístico que adquiere un carácter especial, estético, cultural, etc., y está subordinado a unos códigos de interpretación estricta. Es también un proceso de comunicación. En consecuencia, la lectura de un poema deberá tener en cuenta las estrategias que se derivan de ambos condicionamientos, y que están directamente relacionadas e implicadas en todo proceso de lectura, en el caso del texto escrito.

Las instrucciones nos informan de unas medidas útiles que se deben aplicar en caso de accidente; el texto literario es un texto inútil desde esta perspectiva; pero se basa en unas relaciones y nos comunica unas experiencias, unas vivencias (Rosenblatt, 1938, 1983). Para tener acceso a dicha comunicación, entenderla y vivirla se necesita una información extraordinaria. Por esa razón no se llega a comprender muy bien el siguiente comentario (Macrae, 4):

It is now clear that there has been a wide gap between what have come to be called referential materials (the kind of functional language learning content most course books teach) and representational materials (which involve imagination, interpretation, and the reader interacting with what is read). This is an application, in some senses, both of reader response criticism and of practical stylistics.

El tono que utiliza el autor de la anterior cita es de atención y extrañeza pero lo cierto es que la distancia entre lo que el autor denomina «referential materials» y «representational materials» existe y es fundamental para entender la diversidad de textos en ambas áreas; por otra parte no creo que la estilística o la crítica basada en la respuesta del lector hayan venido a eliminarla.

Y este es el tercer paso al que quería llegar: no es lo mismo utilizar aplicaciones procedentes de la lingüística en el estudio y análisis del lenguaje literario para la mejor comprensión de su formalización estética y artística (Chapman, 1973; Fowler, 1977; Leech, 1981, entre otros) que utilizar textos literarios como instrumento para la enseñanza de la lengua; aunque ambas aplicaciones pueden ser correctas sus requisitos y objetivos obliga a que su metodología difiera. Por ello el punto de vista expresado por John Macrae y que cito a continuación parece un tanto desacertado e inapropiado:

Usually «Literature» is seen as the province only of advanced students, and then probably only of those students who have a humanist bent or who are studying for a degree in language and literature. But now literature (with a small l) is coming to be seen as any imaginative text, with which a reader, at any level of language learning development, can interact. Doctors and lawyers, aircraft engineers and civil servants, businessmen and financiers are beginning to enjoy reading imaginative texts as part of language learning, without the inhibition-inducing sensation that «Literature» is being thrust upon them (Macrae: 4).

Sin embargo y aún siendo arriesgado se requieren unas condiciones de lectura y a menos que se explique e introduzca adecuadamente el texto literario queda incompleto. En esta vía me atrevería a proponer las siguientes premisas generales de aproximación:

- 1.- un texto literario no puede ser «leído» aislado de su contexto, de sus referencias. Un poema narrativo sobre aventuras de caballeros del s XII requiere un conocimiento del período al que se refiere; de igual modo ocurre con un poema del siglo XX;
- 2.- un texto literario no puede ser «leído» aislado del contexto de su autor; su «peripezia» personal;
- 3.- y de su lector; i.e. las motivaciones;
- 4.- un texto no se puede leer aislado del contexto de otros textos.

Rosenblatt en su obra *Literature as Exploration* nos plantea con claridad la paradoja en la que habitualmente se incurre al «explorar» un texto literario, leer como experiencia, y no reconocer la imposibilidad de comprenderlo sin un adecuado marco de interpretación:

Literature lends little comfort to the teacher who seeks the security of a clearly defined body of information. He does have «knowledge», of course. There are even those reassuring things called facts - facts about the social, economic, and intellectual history of the age in which literary works were written; facts about the responses of contemporary readers; facts about the author and his life; facts about the literary traditions he inherited; facts, even, about the form, structure, and method of the work. Yet all such facts are expendable unless they demonstrably help to clarify or enrich individual experiences of specific novels, poems, or plays. The notion of «background information» often masks much that is irrelevant and distracting (27).

Ahora bien, la posición de Rosenblatt es tan arbitraria como arbitrario puede resultar indicar qué es relevante y qué es superfluo; incluso la propia experiencia del lector puede enmascarar una falsa interpretación o lectura.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y dentro de una propuesta metodológica, el primer paso lo constituye la elección del «input». Veamos a continuación los siguientes ejemplos que propongo. Los poemas están tomados de manera intencionada de una selección que Decuré propone en su artículo «Rediscovering poems», y me parecen buena muestra de lo descaminado que algunas veces resulta la transferencia precipitada de procedimientos:

MICE

*I think mice
Are rather nice.
 Their tails are long,
 Their faces small,
 They haven't any
 skins at all.
 Their ears are pink,
 Their teeth are white,
 They run about
 the house at night.
 They nibble things
 They shouldn't touch
 And no one seems
 To like them much.
But I think mice
Are nice.*

Rose Fyleman

NEGRO

*I am a Negro:
Black as the night is black,
Black like the depths of my Africa.*

*I've been a slave:
Caesar told me to keep his door-steps
clean.
I brushed the boots of Washington.*

*I've been a worker:
Under my hands the pyramids arose.
I made mortar for the Woolworth
Building.*

*I've been a singer:
All the way from Africa to Georgia
I carried my sorrow songs.
I made ragtime.*

*I've been a victime:
The Belgians cut off my hand in the
Congo.
They lynch me still in Mississipi.*

*I am a Negro:
Black as the night is black,
Black like the depths of my Africa.*

Langston Hughes

La segunda fase la constituye la «exploración». Si reducimos ambos poemas a prosa, dicho ejercicio que tiene un valor puramente de experimento nos permite abordar las siguientes cuestiones:

- a.- ¿qué función tiene la puntuación, y si es posible mantenerla por igual tanto en la versión poética como en la versión prosística?
- b.- ¿Qué relación existe entre la estructura o forma visual y su impresión auditiva?
- c.- ¿Qué papel juega el sonido en el efecto final del poema?
- d.- ¿Qué clase de repetición, si la hay, se produce? ¿Vocálica? ¿Consonántica?, y ¿cuál es su función estructural?
- e.- Cuestiones acerca de la regularidad o irregularidad rítmica. Si suponen las irregularidades rítmicas desviaciones del significado.
- f.- Si el sonido y el ritmo son adecuados al tema. Si proporcionan el tono apropiado. Si los utiliza el poeta como soporte del significado.
- g.- Hay «key-sounds» reforzando las «key words» y la fuerza del significado.

Y múltiples cuestiones más de carácter temático, formal, simbólico, figurativo, etc. Comprobemos el aspecto gráfico que ambos poemas ofrecen reducidos a prosa:

MICE. I think mice are rather nice. Their tails are long, their faces small, they haven't any skins at all. Their ears are pink, their teeth are white, they run about the house at night. They nibble things they shouldn't touch and no one seems to like them much. But I think mice are nice.

NEGRO. I am a Negro: Black as the night is black, black like the depths of my Africa. I've been a slave: Caesar told me to keep his door-steps clean. I brushed the boots of Washington. I've been a worker: Under my hands the pyramids arose. I made mortar for the Woolworth Building. I've been a singer: All the way from Africa to Georgia I carried my sorrow songs. I made ragtime. I've been a victim: The Belgians cut off my hand in the Congo. They lynch me still in Mississipi. I am a Negro: Black as the night is black, black like the depths of my Africa.

Nuestra primera impresión es auditiva, diferenciamos la fuerza rítmica del primer poema que le proporciona extraordinaria rapidez y vivacidad, frente a la lentitud y densidad sonora del segundo. Por otra parte, comprobamos que sigue manteniendo la reiteración de sonidos que le era característica en su forma versificada: mice/nice; long/small/all; white/night, etc, aunque en prosa pierde parte de su «eficacia» auditiva y visual; desde el punto de vista de la puntuación hallamos cierta dificultad para coordinar las sucesivas secuencias y el sonido no nos ayuda; tampoco el sentido, mensaje o significado que, en este caso, es totalmente irrelevante, a no ser que cambiáramos por completo la clave interpretativa considerando a «mice» como la alegorización de una categoría humana. El efecto es auditivo más que significativo a mi entender y es conveniente iniciar la aproximación con una lectura en voz alta por parte del profesor.

En el segundo caso observamos, por el contrario, que la formalidad poética es irrelevante desde el punto de vista fonético (comparado con el anterior) y la relevancia ha aumentado considerablemente en el área del significado y del contexto. La puntuación no tiene grandes dificultades ya que en ambos casos sigue unas pautas significativas marcadas ya claramente en el poema: negro - slave - worker - singer - victim - negro; la estructura circular señala el tono de impotencia que transpiran los versos y las palabras. Aquí el alumno no puede ni debe afrontar la lectura de este poema sin una adecuada introducción que le capacite para entender y, en la medida de lo posible, captar la experiencia que el poeta intenta transmitirnos.

La distancia entre ambos poemas es evidente y su utilización didáctica desigual. La afirmación programática del articulista de que «poems can serve various purposes: learning vocabulary, becoming sensitive to rhyme and rhythm and thus helping comprehension, grammatical purposes even», es aceptable pero no puede justificar la inclusión en un mismo bloque textos tan diferentes y lo que, a mi entender, es peor,

inclusión en un mismo bloque textos tan diferentes y lo que, a mi entender, es peor, trivializar la fecundidad estética y cultural del texto literario aplicando el mismo método indiscriminadamente entre ellos y entre otros textos ordinarios.

Así estaríamos en la tercera fase que plantea los requisitos metodológicos y que consiste, en primer lugar, en saber con certeza lo que nuestros alumnos quieren aprender y si lo están aprendiendo. Esto nos permitirá como profesores establecer una discriminación de objetivos y criterios y una selección adecuada de los textos en función de los mismos. Si queremos hacer hincapié en la sonoridad y en el ritmo, está claro que *ambos poemas no procuran un mismo grado de eficacia.*

A continuación entraríamos en la cuarta fase, la presentación. En primer lugar contextualizar el texto, es decir, no manejarlo en clase como si se tratara de un arma arrojadiza y evitar el grado de confusión que se genera en el alumno cuando se le propone la lectura de un poema. El profesor con una adecuada preparación debe abrir cuidadosamente el camino creando un inicial interés por el autor, su historia y la de su tiempo, la relevancia que la experiencia propuesta por el poeta tiene para el lector contemporáneo, etc; es decir tiene que elaborar en la expectativa del alumno el mismo tipo de ansiedad que surge cuando dos amigos hablan de una película o un viaje para convencer a un tercero de que les acompañe. Con ello también se ha conseguido antes que el profesor se enriquezca personalmente, algo que no debemos de olvidar nunca en cualquier proceso didáctico.

En segundo lugar se debe introducir el ámbito literario al que pertenezca el poema; es decir si se trata de animales enseñar al alumno el uso y función que éstos han tenido en la historia de la poesía de todos los tiempos. Algo que se puede simplificar si la selección de textos propuesta es coincidente, i.e. son todos poemas de animales. Con ello realizamos otro interesante ejercicio, el de la comparación textual que nos permite la concentración en determinados rasgos de significado pero que al estar vinculados a un soporte lingüístico refuerza el aprendizaje de ambos niveles por interacción. Se pone así de manifiesto también el grado de desviación que la palabra poética mantiene con relación a la palabra ordinaria.

En tercer lugar, cuando el alumno está suficientemente ambientado se procederá a la «lectura silenciosa» de los poemas, resaltando nuestra lectura conforme va progresando; es decir, qué impresiones sucesivas o alternativas nos causa, qué imágenes trae a nuestra mente, que expectativas despierta en nosotros, que recuerdos evoca, etc, todo eso y en qué orden:

a.- el punto de vista.

- clase de información que se nos da

- indicadores de lugar y tiempo
- indicadores de personas o caracteres
- indicadores sociales
- indicadores psicológicos, de percepción, sentimientos, etc.
- indicadores ideológicos

b.- los detalles significativos

c.- el «wandering viewpoint»

Luego se ponen en común todas esas reflexiones y juntos se discuten los factores, personales, culturales y literarios que determinan nuestra lectura.

Finalmente se introduce la última parte que consiste en la recapitulación y aprendizaje:

a.- conceptos, ideas, sentimientos, etc.

b.- palabras, frases, expresiones, etc.

c.- relación entre las palabras y conceptos en el poema.

d.- relación entre las palabras y conceptos del poema con otros textos literarios.

De esta manera se concluye en una visión global que trata de analizar los condicionamientos que la utilización de textos literarios en la enseñanza de una lengua (y, por tanto, de una segunda lengua) tiene para el profesor y el alumno. La alternativa que planteo consiste en abandonar la idea de que el texto literario, el poema, sirve como campo de pruebas sobre el que aplicar de modo indiscriminado modelos, clichés, procedimientos didácticos usados con textos convencionales, y sugerir, por el contrario, acciones que atiendan a las peculiaridades de la lectura literaria, en cuya dinámica hay terreno más que suficiente para ejercitar al alumno en la comprensión y uso de la lengua.

Finalmente y para terminar les propongo el análisis de estos dos poemas, uno del poeta romántico William Blake y otro del poeta inglés contemporáneo Ted Hughes. Ambos tienen como carácter central un animal; ambos tienen como tema central la fuerza, la agresividad y la violencia. Sin embargo, las implicaciones son diferentes en los dos y vienen, en parte, determinadas por el contexto en el que se producen: en el poema de Blake la admiración y elogio de la Naturaleza simbolizada en el tigre; en el caso de Hughes la determinación e inevitabilidad de esa misma Naturaleza:

THE TIGER

*Tiger! Tiger! burning bright
In the forests of the night,
What immortal hand or eye
Could frame thy fearful symmetry?*

*In what distant deeps or skies
Burnt the fire of thine eyes?
On what wings dare he aspire?
What the hand dare seize the fire?*

*And what shoulder, and what art,
Could twist the sinews of thy heart?
And when thy heart began to beat,
What dread hand? and what dread feet?*

*What the hammer? what the chain?
In what furnace was thy brain?
What the anvil? what dread grasp
Dare its deadly terrors clasp?*

*When the stars throw down their spears,
And watered heaven with their tears,
Did he smile his work to see?
Did he who made the Lamb make thee?*

*Tiger! Tiger! burning bright
In the forests of the night,
What immortal hand or eye,
Dare frame thy fearful symmetry?.*

William Blake (Wright, 1968)

HAWK ROOSTING

*I sit in the top of the wood, my eyes closed.
Inaction, no falsifying dream
Between my hooked head and my hooked feet:
Or in sleep rehearse perfect kills and eat.*

*The convenience of the high trees!
The air's buoyancy and the sun's ray
Are of advantage to me:
And the earth's face upward for my inspection.
My feet are locked upon the rough bark,
It took the whole Creation
To produce my foot, my each feather:
Now I hold creation in my foot.
Or fly up, and revolve it slowly-
I kill where I please because it is all mine.*

*There is no sophistry in my body;
My manners are tearing off heads-*

*The allotment of death.
For the one path of my flight is direct
Through the bones of the living
No argument assert my right:*

*The sun is behind me.
Nothing has changed since I began.
My eye has permitted no change.
I am going to keep things like this.*

Ted Hughes

OBRAS CITADAS

- Brooks, C. and Warren R.P. *Understanding Poetry*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.
- Brumfit, C.J. and Carter, R.A. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 196.
- Carter, R. *Language and Literature. An Introductory Reader in Stylistics*. London: George Allen & Unwin, 1984.
- Chapman, R. *Linguistics and Literature*. London: Macmillan, 1973.
- Decure, N. «Rediscovering Poems». *Forum*, 29, 3 (1991): 6-10.
- Fowler, R. *Linguistics and the Novel*. London: Methuen, 1977.
- Gajdusek, L. «Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How.» *TESOL Quarterly*, 22 (1988): 227-57.
- Hughes, T. *The Hawk in the Rain*. London: Faber & Faber, 1967.
- Leech, G. N., and M.H. Short. *Style in Fiction*. London: Longman, 1981.
- Lepschy, G. C. *La Lingüística Estructural*. Trans. Carlos Manzano. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1966. Barcelona: Anagrama, 1971.
- McKay, S. «Literature in the ESL Classroom». *TESOL Quarterly* 16 (1982): 529-36.
- McRae, John. «Taking Literature into the Foreign Language Classroom: A Survey of Practical Materials.» *Literature Matters*, 6 (1990): 4-5.
- Riffaterre, M. «Textuality. W.H.Auden's Musée Des Beaux Arts». *Textual Analysis. Some Readers Reading*. Ed. Mary Ann Caws. New York: The Modern Language Association of America, 1987.

Rosenblatt, L.M. *Literature as Exploration*. 4th ed. 1938. New York: The Modern Language Association of America, 1983.

Spack, R. «Literature, Reading, Writing, and the ESL Student». *TESOL Quarterly*, 19 (1985): 703-25.

Widdowson, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. Vol. 2. Oxford: Oxford University Press, 1984.

Wright, D., ed. *The Penguin Book of English Romantic Verse*. Harmondsworth: Penguin Books, 1968.

DE LA MOTIVACION

A LA PARTICIPACION HABLADA

M^a Jesús Gil
Profesora de Alemán
Universidad Complutense de Madrid

I. INTRODUCCION

1. La destreza oral

HABLAR UNA LENGUA es una competencia activa, no un saber estático. Se comparte con una comunidad un tipo de cultura, un saber, y éste es cuantificable y compartimentado, según las diversas fases de aprendizaje de la lengua nueva, es decir, teniendo en cuenta el desarrollo de las destrezas en un marco temporal determinado. Hablar una lengua permite, a su vez, la socialización del individuo que lo hace. Es un saber parcelable, ya que se puede leer o escribir, y no hablar, pero girando todo en torno a la comprensión.

De cara a a enseñanza de una lengua tenemos que tener en cuenta, para la investigación que nos ocupa, que hablar una lengua es un PODER, no un SABER, es decir, un saber práctico. Además es un saber implícito.

La enseñanza ha de ir siempre enfocada hacia la práctica, hacia el desarrollo de las destrezas y a las posibilidades de ponerlas en práctica. Requiere un clima de clase distinto: de alegría, de vitalidad. Los adultos, por lo general, sujetos de la investigación realizada, tienen más inhibiciones que los niños y se prestan menos al ambiente lúdico que, por qué no, también se ha de pretender en la clase (según Kant "el ejercicio de lo lúdico es una finalidad sin fin"). La lengua posee también una función creativa y ésta se pone de manifiesto gracias a las actitudes que los alumnos adoptan en la clase.

Es por eso que he elegido como objeto de la investigación tres tipos de ejercicios, cuya base ha sido la función creativa de la lengua apoyada por la memoria y el ejercicio de ésta. El aspecto lúdico que introducen en la clase ha sido el punto de partida para la pretendida motivación, base del desarrollo de la destreza oral, que a su vez, constituye el punto central de mi investigación.

La comprensión y expresión oral es una de las destrezas más importantes. Es lo primero que el alumno debe y desea aprender. La meta del aprendizaje debe consistir en el uso libre del lenguaje, en la expresión de las propias manifestaciones, ideas, opiniones y pensamientos en la lengua objeto de estudio. Pasos previos para ello son la repetición, la transformación y la reproducción y/o redacción. Para comenzar a hablar hace falta tan sólo un vocabulario mínimo y una base gramatical mínima.

Las *intenciones de la comunicación* determinan decididamente el contenido y la función de la destreza oral receptiva y productiva. Sus funciones se realizan en la comunicación lingüística a través de diversos procedimientos comunicativos (preguntas, órdenes, informes, descripciones, etc.) y formas de expresarse (fórmulas: yo creo, pienso, opino, soy de la opinión...).

Los *actos comunicativos* pueden producirse en formas diversas a partir de diferentes TAREAS COMUNICATIVAS, entre las cuales escogí tres para la realización de este trabajo y que más tarde se detallan.

II. LA COMUNICACION EN EL AULA

El éxito de la clase depende en gran medida de que alumnos y profesor puedan construir y, sobre todo, mantener una relación social consecuente y aceptada por todos. Además, mientras el profesor sea "el guía" en la clase y la dirija, dependerá también este éxito en gran medida de la *comprensibilidad* de sus informaciones. El *estilo comunicativo* en la clase no ha de convertirse, por lo tanto, en un problema metodológico, de la transmisión de los contenidos de la clase o de las metas de aprendizaje que se esconden tras ellos; el estilo de la comunicación tiene sus propias metas. En contraposición al desarrollo curricular, que se ha ocupado casi exclusivamente de las metas de aprendizaje y de la organización de contenidos, técnicas y materiales de trabajo, el estilo en el que se transmite la comunicación en la clase es —según Boetcher— mucho más definitivo y decisivo para el curso de ésta y para sus consecuencias que el propio contenido.

1. Condicionantes que posiblemente dificulten los procesos comunicativos en el aula.

Considero en este punto datos tomados de la observación a los grupos investigados.

A. Tanto alumnos como profesor forman una "sociedad cerrada".

Ni alumnos ni profesores tienen regularmente la posibilidad de romper su relación de trabajo y continuar la clase de otra forma o con otros. Un alumno que sea motivo de molestias en la clase, interrupciones, etc. o que así lo interprete el profesor, o bien que no manifieste progreso alguno, permanecerá en la misma situación mientras esto perdure. Tal situación conduce a veces a la resignación y al aguante por parte del alumno y a un aumento del estrés en el profesor. Se exige aquí de éste una "paciencia profesional" y un estímulo duradero de sí mismo y de sus alumnos.

Pero no siempre se consigue. Un alumno, "elemento discordante" de uno de los grupos investigados, condicionó prácticamente todas las clases que impartí en las que él estuvo presente.

B. Un comportamiento del profesor no unívoco. El profesor se esfuerza por mostrar un comportamiento de compañerismo sin llegar a él del todo. Esta discrepancia, normalmente inconsciente, hace pensar al alumno que su comportamiento verbal y no-verbal no coinciden. Los alumnos permanecen en estos casos en las señales no-verbales, ya que éstas son más seguras por no conocer intrínsecamente las actitudes del profesor.

Dos alumnos se negaban a responder en clase y se cerraban totalmente en sí mismos temiendo delatar en sus respuestas la falta de conocimientos totales y su poco progreso con respecto al resto de la clase. Creo que mi excesivo interés por que "se abrieran" sin vergüenza alguna, y mi impaciencia por que progresaran adecuadamente, fueron los causantes de que abandonaran ambos alumnos el curso en el segundo cuatrimestre.

C. Estilos comunicativos diversos. Los alumnos tienen la capacidad de valorar los distintos estilos comunicativos del profesor y de adaptarse o acercarse mucho a uno de ellos. En caso de discrepancia se plantea un problema de confianza en el alumno. Es curioso, según la observación de mí misma, cómo a veces he empleado una terminología específica, muy por encima de la terminología empleada por el alumno, con el fin de demostrar que la figura del profesor es superior a la del alumno en cuanto a conocimientos, aunque a la hora de trabajar sea un compañero más. Observé divertida que ellos mismos comenzaban a emplear esa terminología lingüística para demostrar que se acercaban aún más a los conocimientos de la profesora y otros, para demostrar ese acercamiento a la figura de aquella.

D. Diferencias en el estilo comunicativo entre padres y profesores. Falta de combinación, colaboración entre padres y profesor. Desde un punto de vista psicológico puede resultar a veces interesante. La posible discrepancia de las normas de comunicación escolares y familiares -las barreras lingüísticas- son importantes para la adaptación del alumno. (Comento este punto por si pudiera resultar de interés, ya que no es mi caso: los alumnos acuden voluntariamente a la E.O.I. y salvo en casos aislados no hay ningún contacto con los padres).

E. La obligatoriedad de la evaluación, de las notas, su valor real en la clase y sus efectos. De nuevo vuelvo aquí a casos aislados. Esta obligatoriedad, real por otra parte, hace que existan alumnos que psíquicamente asistan a clase condicionados por esas notas que han de conseguir, en lugar de por el aprendizaje *per se*. En el caso concreto de dos alumnas, observadas permanentemente en el primer grupo, quedaba patente, a través de sus gestos de compicidad, que no sabían qué tenían que responder ni el por qué de las respuestas de sus compañeros. Su presencia en clase tenía como razón llegar al final de curso y obtener una nota que, con suerte, podría resultar un aprobado¹.

III. DE LA MOTIVACION A LA PARTICIPACION HABLADA

1. Grupos objeto de la investigación

Situación de partida:

Me baso principalmente en dos grupos de aproximadamente 25 a 30 alumnos, de los cuales asisten asiduamente a clase entre 15 y 20, dependiendo del grupo. Un primer grupo (de 13 a 14 horas) es el menos uniforme y de alumnos en general de "menos juego". Las edades son también muy variadas: el alumno de mayor edad tiene aproximadamente 45 años, y el menor unos 17. El alumno mayor es un elemento distorsionante en la clase por sus características especiales (dificultad en el aprendizaje, acostumbrado a aprender con el método gramatical y a base de traducciones). El resto de la clase se caracteriza por ser un alumnado demasiado joven con unas dificultades fonéticas muy grandes y poca atención, hecho que retrasa

¹ En los exámenes permito que los alumnos me pregunten, siempre y cuando ello contribuya a su aprendizaje. Las preguntas que éstos realizan suelen ser de gramática, orden oracional y significados de palabras. Yo respondo, naturalmente, lo que considero justificado de cara a su aprendizaje. Esto hace que los exámenes constituyan para ellos un ejercicio y no "el ejercicio".

El grupo 1º se encuentra más distanciado desde un punto de vista personal que el 2º (53% frente a 47%). Los alumnos de este grupo 1º muestran más lo que sienten y piensan, que los del 2º (64% frente a 56%). El grupo 2º, sin embargo, es más arriesgado que el 1º (47% frente a 42% del 1º). El segundo grupo resulta más paciente (86%), más seguro (67%) y más autónomo (67%) que el 1º. Curiosamente los resultados reflejan que hay un porcentaje similar de alumnos espontáneos en ambos grupos, siendo el grupo 2º decididamente más creativo que el 1º.

Todo ello hace pensar en la importancia e incidencia del grupo sobre las diferencias individuales de cada alumno.

enormemente la marcha de la clase por las correcciones constantes. Existe, por otra parte, mucha timidez.

El segundo grupo (de 14 a 15 horas) es el más numeroso (25 alumnos, prácticamente todos los días) y más motivado. La clase discurre de una manera absolutamente ausente de tensión, totalmente relajada y los alumnos, casi todos de procedencia universitaria, se permiten hacer bromas y reírse en la clase, hecho que facilita enormemente la labor. Hay mucha uniformidad y unión y el trabajo en grupo funciona de maravilla.

Realizo un análisis de la polaridad de perfiles. Considerando por separado a cada uno de los alumnos, el resultado es el siguiente²:

| Polaridad de perfiles | | | | | |
|------------------------------------|-----|-----|-----|-----|---------------------|
| | G.1 | G.2 | G.1 | G.2 | |
| cercano desde un p. de v. personal | 47% | 53% | 53% | 47% | distanciado |
| no muestra sentimiento | 35% | 47% | 65% | 53% | muestra sus sentim. |
| cauteloso | 57% | 53% | 43% | 47% | arriesgado |
| humanamente interesante | 65% | 71% | 35% | 29% | neutral |
| no conflictivo | 64% | 76% | 36% | 24% | conflictivo |
| creativo | 47% | 55% | 53% | 45% | reactivo |
| autónomo | 35% | 66% | 65% | 34% | pendiente de reglas |
| espontáneo | 47% | 46% | 53% | 54% | autocontrolado |
| inseguro | 47% | 33% | 53% | 64% | seguro |
| paciente | 65% | 85% | 35% | 15% | irritable, sensible |

2. Situación material del aula (setting).

Se trata de un aula de unos 30 metros cuadrados, con disposición convencional. La cantidad de alumnos que asisten a clase impide disponer el aula en círculo, aunque cuando se trabaja en grupo los alumnos forman pequeños grupos de trabajo, desordenando la clase y facilitando su labor. La clase es relativamente silenciosa, da a un patio interior y tiene bastante luz.

² El modelo de este test se ha tomado, con modificaciones propias, de la obra de Köchler, *Gruppendynamische Verfahren in der Aus- und Weiterbildung*. München. 1979.

3. Dotación del aula

Dispone de mesa del profesor con retroproyector, video y cassette, pero hasta bien entrado el curso 1991 no pudo utilizarse nada por cuestiones técnicas. La pizarra es convencional. Lo único que se ha empleado ha sido un radio-cassette de mala audición.

4. Para información y seguimiento de la investigación empleo:

- El diario, donde recojo todos los días toda incidencia.
- Análisis de los perfiles de los alumnos, según un cuadro de polaridades
- Test de control de cada ejercicio (por parte del alumno) (análisis del proceso)
- Test de control de cada ejercicio (por parte del profesor) (análisis del proceso)
- Crítica diaria oral de cada actividad y comportamiento (que realizan los alumnos).
- Crítica por escrito de la actitud del profesor durante y después de cada actividad (valoración del comportamiento del profesor).
- Cuadro de actividades, donde se analiza según el grupo la participación de los alumnos, su actitud con el resto de los compañeros.

-En cada actividad se señala:

- a) descripción de la actividad,
- b) medios técnicos empleados,
- c) duración de la actividad,
- d) tamaño del grupo,
- e) realización
- f) objetivos,
- g) monitorización,
- h) valoración del comportamiento del profesor
- i) análisis del proceso.

-Test final de los resultados del curso.

IV. EJERCICIOS BASE DE LA INVESTIGACION

Premisas:

- Se utiliza material lingüístico prácticamente conocido por el alumno.
- Relativa sencillez de la lengua empleada.
- La capacidad de expresión de la lengua se ha de conseguir por medio de la mímica, los gestos, la entonación expresiva, articulación clara, elección correcta del léxico, etc.
- Se regula el tiempo lingüístico, que en los primeros cursos ha de ser menor que en los superiores.

Las actividades comunicativas escogidas por mí fueron las siguientes:

Ejercicio 1: Reparto de papeles (roles)

Ejercicio 2: Juegos

Ejercicio 3: Proyección de transparencias.

ACTIVIDAD 1: Reparto de papeles (roles)

a) Descripción: Tarea multidireccional, convergente y cerrada. Se trata de una actividad de transferencia. Trabajo en grupo.

b) Medios técnicos para su realización: Sillas en círculo. Fichas realizadas por el profesor (en el idioma correspondiente) o por los propios alumnos, conteniendo la información. Otro paso más avanzado sería apoyarse en alguna transparencia y hacer el mismo tipo de ejercicios con apoyo de la imagen y con menos texto dirigido, con el fin de lograr una expresión más libre de los alumnos.

c) Duración: Los alumnos disponen normalmente de 5 a 10 minutos para preparar sus fichas. Al final se exponen en pleno. La variedad de los trabajos presentados consigue que no se aburra el resto de la clase, a no ser que haya temas que se repitan o alumnos poco decididos a exponerlos. La pericia del profesor o incluso de los alumnos a la hora de preparar las fichas es básica para que resulte positiva toda la actividad.

d) Tamaño del grupo: 2 ó 3 personas, según el tema.

e) Organización/realización: Se reparten tarjetas A, B o incluso C con la información que han de preparar los alumnos. Cada alumno prepara su tarjeta desconociendo el contenido de las otras. El ejercicio resulta receptivo-productivo, ya que se debe escuchar correctamente para responder de la misma manera.

f) Objetivos: Repaso de las estructuras dialogadas vistas en la lección. Ampliación de léxico. Estrategias directas de aprendizaje (estimulación de memoria; manipulación de la lengua que se aprende). Empleo de recursos comunicativos ante determinadas situaciones.

EJEMPLOS:

Tema 1: En el restaurante.

Ficha A: Ud. está comiendo con un amigo en el restaurante. Tiene mucha hambre. Desea comer un filete al estilo Texas y una ensalada, pero antes quiere un Gulasch y de postre un trozo de tarta y pastel. Naturalmente regado todo ello con un buen vino y champán. Su amigo le invita.

Ficha B: Ud. está comiendo con un amigo en un restaurante. El tiene mucha hambre. El es su invitado, pero Ud. no tiene mucho dinero. Tampoco quiere decirle que sea parco a la hora de pedir. Al final le indica que no debe comer tanto, pero él sigue pidiendo. Finalmente le dice Ud. que es un fresco y discute con él.

Tema 2: En la "taberna"³.

Ficha A: Ud. está con un amigo en la taberna. Una amiga suya llega. Ud. la presenta a su amigo. Ella viene de ... No habla pero habla los idiomas... Su familia vive en...

Ficha B: Ud. está con un amigo en la taberna. Llega una amiga de él. A Ud. le gusta. Su amigo se la presenta. Ud. desea conocer su edad y cuándo ha nacido. Dónde ha nacido. Desde cuándo está en España. Ud. la invita a un café, (pero al día siguiente a las 18.00).

Ficha C: Ud. entra en una taberna y encuentra a un amigo suyo con otra persona. Su amigo les presenta. El le hace una serie de preguntas que Ud. responde. Debe rechazar su invitación, ya que el día que Ud. es invitada tiene cosas que hacer. Diga qué cosas.

Tema 3: ¡He perdido mi monedero!

Ficha A: Ud. encuentra a un amigo que ha perdido su monedero. le va preguntando sucesivamente y a continuación de sus respuestas, los diversos sitios por los que ha pasado, y en los que pudiera encontrarse la cartera.

Ficha B: Ud. encuentra a un amigo y le comenta que ha perdido su monedero. Intenta reconstruir el camino siguiendo las preguntas de su amigo. Ud. ha estado:

- en unos grandes almacenes (compró un pantalón, zapatos)
- en el autobús
- en el cine (pagó en la taquilla)
- vió una buena película
- regresó a casa
- LO ENCONTRO (¿dónde?)

Con este ejercicio los alumnos trabajan en las actividades de práctica controlada (manipulan formas gramaticales y fonológicas) y de transferencia.

VALORACION FINAL DEL EJERCICIO

g) Monitorización (Ver cuadro de actividades) (Anexo II).

³ El concepto de taberna no es el mismo en España que en Alemania. Allí es un punto de reunión de amigos, mucho más acogedor y cálido que la cafetería, y donde principalmente se bebe cerveza en mesas compartidas. Se aprovecha este tipo de temas para introducir temas de cultura y civilización del país de la lengua que se imparte.

Grupo 1: De los 17 alumnos, 5 participan activamente y en todo momento en esta actividad, de 4 la participación es media y 8 son más bien pasivos y distanciados. La comprensión se valora con 1 punto en el caso de 12 alumnos y 2 en el caso de 5. La sinceridad recibe un 1 en el caso de 9 alumnos y un 2 en el caso de 8.

El hecho de que un alumno sea activo desde el punto de vista de la participación, no quiere decir que exprese lo que siente y reaccione con espontaneidad en la clase. En el grupo 1 y en estas actividades me he encontrado siempre con un alumno que ha distorsionado toda la marcha del trabajo en grupos. Nadie ha querido sentarse con él para trabajar, ya que él ha hecho el mínimo esfuerzo en cada una de las tareas. Los alumnos restantes han sido conscientes de ello y se han inhibido cuando él se encontraba en clase.

Grupo 2: De los 21 alumnos que asisten asiduamente a la clase, 8 participan permanentemente con todo entusiasmo, 11 son variables en cuanto a participación, siendo ésta prácticamente constante pero más o menos intensa, y 3 son las personas menos participativas de todo el grupo. En cuanto a la comprensión se valora con 1 punto en el caso de 16 alumnos, y con un 2 en el resto, si bien se trata de cabezonería sana a la hora de responder, y no de posturas negativas (aunque hay algún caso). La sinceridad se valora con un 1 en el caso de 16 alumnos, y con un 2 en el resto. Se trata de responder de forma desinhibida lo que repercute en la espontaneidad del mensaje emitido y, por lo tanto, en la fluidez de la comunicación.

La sinceridad puede estar estrechamente ligada a la timidez a la hora de contestar, pero los tres factores juntos, y el hecho de que haya tal número de alumnos que coincida en uno de los puntos, hace que la clase sea mucho más uniforme y que la tónica y el desarrollo de ésta sean prácticamente constantes, no sólo en los ejercicios realizados para la investigación, sino en general, puesto que existe casi permanentemente un ambiente espontáneo en el aula.

h) Valoración del comportamiento del profesor⁴

Con respecto a este punto los resultados en el grupo 2 han sido más positivos que en el grupo 1. En el grupo 1º han coincidido algunos alumnos en calificar mi postura como de excesivamente "dirigista" a la hora de realizar los ejercicios, olvidando en determinados momentos las individualidades de los alumnos y tratando de realizar el ejercicio como fuere, no como una actividad lúdica sino como algo preparado y, por lo tanto, de obligada realización. En los momentos de ausencia del alumno discordante conseguí -y aquí mi autovaloración- una igualdad mucho mayor en los grupos a través

⁴ El modelo de este test se ha tomado, con modificaciones propias, de la obra de Köchler, *Gruppendynamische Verfahren in der Aus- und Weiterbildung*. München. 1979.

de mi comportamiento relajado, si bien debo reconocer que el hecho de tener 3 ó 4 alumnas que realizaban el ejercicio sin gana alguna (lo realizaban por demostrar que hacían algo en ella) como justificación ante mí por encontrarse en clase me desmotivaba. El grupo 2º han valorado prácticamente todos con un 3 mi actuación y la motivación provocada, la sinceridad y la comprensión. Repito que esta clase discurre en un ambiente absolutamente espontáneo y muy gratificante y eso se refleja no sólo en los alumnos, sino también en mi actitud ante ellos.

i) Análisis del proceso⁵

Un 80% de los alumnos del grupo 2º ha valorado los ejercicios muy positivamente, señalando como conseguidas las metas que planteé en un principio. Un 65% ha trabajado con entusiasmo (puntuación 2), percatándose, por lo tanto, de lo aprendido, y casi todos han valorado los días de realización de este ejercicio con un 1 ó 2. En el grupo 1º los resultados son medios, no llamativos, pero la gente más participativa es la que refleja un mayor provecho de los ejercicios y mejores resultados.

ACTIVIDAD 2: Juegos

a) Descripción: Relacionar palabras. Tarea unidireccional, de solución abierta.

b) Medios técnicos para su realización: Ninguno; si acaso fichas preparadas de antemano por el profesor. Disposición de las sillas en círculo, aunque la disposición convencional no afecta para nada la marcha del juego.

c) Duración: 15 minutos máximo.

d) Tamaño del grupo: toda la clase.

e) Organización/realización:

i) Primeramente se relaciona una palabra con varias. El profesor comienza pronunciando una palabra cualquiera, o uno de los alumnos, y éstos tienen que ir pronunciando palabras que tengan que ver directa o indirectamente con la palabra base. Ejemplo: camisa-pantalón-chaqueta-vestir-corbata... corbata, etc. No es necesario un orden de intervención.

ii) Una segunda parte de este ejercicio consiste en relacionar la palabra base con la siguiente, ésta con la siguiente y así sucesivamente. Ejemplo: camisa-botón-hilo-

⁵ El modelo de este test se ha tomado, con modificaciones propias, de la obra de Köchler, *Gruppendynamische Verfahren in der Aus- und Weiterbildung*. München. 1979.

tela-ropa-vestir-fiesta-alcohol-borracho-conducir-carnet-policía (según lo que les vayan evocando las palabras. Se sigue el turno rigurosamente.

iii) En la tercera parte se compone una historia con los términos aparecidos. Se trabaja en grupos. El profesor anota los términos que en la fase anterior vayan apareciendo y vuelve a sacar a la luz los más interesantes o con los que mejor se pueda trabajar en la elaboración de la historia.

f) Objetivos: Repetición y memorización de léxico ya conocido, tomando como base, en su caso, algún capítulo concreto de alguna lección. Corrección fonética. Ampliación de estructuras. Estrategias directas de aprendizaje (estimulación de memoria, etc.).

VALORACION FINAL DEL EJERCICIO

g) Monitorización (ver cuadro de actividades) (Anexo V)

Grupo 1º: Este mismo ejercicio lo he repetido en varias ocasiones y se ha notado una progresión muy grande en su evolución a lo largo del curso. Los alumnos "juegan" voluntariamente, y con gusto, a relacionar palabras, si bien en un principio andaban algo despistados.

En cuanto a la primera parte del ejercicio, el hecho de que no exista orden alguno hace que la no intervención de algunos alumnos quede absolutamente diluida por la de los otros. No obstante, curiosamente, los que no intervienen (aproximadamente 6 de 17) siguen con mucha atención la marcha del ejercicio. Ya desde un primer momento tres de los alumnos de este curso no intentan siquiera pronunciar ni una palabra, pero siguen la marcha del juego.

El resto interviene en las dos primeras tareas de forma muy satisfactoria y en la tercera se destacan los alumnos de mayor ingenio; los que carecen de él participan de forma satisfactoria también. La participación, por lo tanto, es total en 8 de ellos, media en 3 y pasiva en 6. La comprensión hacia los demás en la tarea se valora con 1 punto en el caso de 8 alumnos, con un 3 en el caso de 4 y 5 en el caso de 5.

Grupo 2º: Igual que en el grupo anterior, todos siguen muy atentamente la marcha de este ejercicio, si bien se refleja curiosamente que consideran la tarea como un juego real, más que como tarea con objetivos didácticos. Los alumnos pierden por lo tanto todas sus inhibiciones y hablan prácticamente todos buscando los términos más ocurrentes y divertidos. Curiosamente, a pesar de la marcha tan favorable del ejercicio, se cumplen más los objetivos didácticos en el grupo anterior, ya que son más conscientes de éstos; sin embargo, el resultado final es prácticamente el mismo y los

minutos de su realización dejan muy buen sabor de boca para el resto del tiempo de duración de la clase.

De los 21 alumnos de este grupo, 12 participan muy activa y regularmente, señalándose que son los más jóvenes los más animados; de 7 la participación es media y 2 apenas participan por timidez y, en muchas ocasiones, escaso dominio de la asignatura, así como temor al ridículo.

h) Valoración del comportamiento del profesor

Algunos alumnos me han acusado -de nuevo- de cierto dirigismo a la hora de realizar la tercera tarea. Intentaba que resultara una historia como yo me la imaginaba, olvidando un poco la espontaneidad de los alumnos a la hora de intentar su contestación. Por mi parte considero que es cierto, ya que intentaba que los resultados fueran lo más divertidos posibles y se lograra el ambiente absolutamente distendido que a veces reina en clase. Apenas me consideran participativa, ya que salvo un par de términos que señalo al principio me limito a "dirigir" con el dedo la intervención de unos y de otros. Algunos alumnos han señalado que este tipo de juego no permite al profesor que vea en un momento las individualidades de los alumnos, ayudando a la reflexión, debido a la marcha rápida de la tarea; sí, sin embargo, a largo plazo.

El grupo 1º valora mi ánimo con un 2, el comportamiento y participación con un 1 y con un -1 el hecho de no ver las individualidades del grupo.

El grupo 2º valora mi actitud con un 3, participación con un 2 y, dado su entusiasmo por estos juegos, queda un poco diluído mi dirigismo, del que soy consciente.

i) Análisis del proceso

En el grupo 1º un 75% señala haberse sentido bien trabajando con esa tarea, y tiene la sensación de que el grupo ha trabajado muy bien (1). La valoración ha sido muy positiva y la participación en general valorada con un 1-2.

Un 15% de esta clase ha señalado que no ha aprendido apenas (valor 6) debido a su baja participación (6) por no estar claras las metas y por tratarse de un ejercicio de marcha excesivamente rápida.

El segundo grupo, sin embargo, valora con un 1 los puntos 1,2,3,5,6, y al punto 4 (he aprendido), curiosamente, le conceden un 3-4, ya que consideraron al ejercicio más como un juego que como una tarea de aprendizaje. Tal vez sea por haberse tratado de una tarea con un fondo excesivamente lúdico, y que los alumnos, ante el regocijo general, hayan separado inconscientemente la actividad docente de la lúdica, no dándose cuenta, por lo tanto, del aprendizaje derivado de ésta. Esto, que yo considero

muy positivo, y que habría que intentar en muchos momentos de nuestras clases, puede resultar negativo para algunos alumnos a la hora de valorar la tarea del profesor, por creer que éste se dedica en muchas ocasiones a "pasar el rato" y no a impartir la materia. Es la idea, por ejemplo, de las dos alumnas del 1er grupo que más problemas tienen. A veces nace esta idea también como resultado de un método anterior excesivamente tradicional, gramatical, en el que se han educado nuestros alumnos. Es el caso de alumnos de mayor edad.

ACTIVIDAD 3: Proyección de transparencias

Existe gran cantidad de ejercicios tomando como base este medio que la tecnología nos ofrece. Me he basado en uno de ellos.

a) Descripción: Imagen cubierta, ir destapando, adivinando qué ocurre. Tipo de tarea: de convergencia; se ha de llegar a una decisión común. Es una tarea cerrada. Hay una solución determinada de antemano, que los alumnos han de ir adivinando.

b) Medios técnicos: retroproyector, transparencias, sillas en torno al retroproyector.

c) Duración: 30 minutos.

d) Tamaño del grupo: toda la clase.

e) Organización: Se presenta en el retroproyector sólo una ventana que corresponde a una de las imágenes del dibujo con la situación que habrán de adivinar los alumnos. Los alumnos comentan sin orden alguno, de qué se puede tratar esa imagen, con qué puede ir relacionada, con cuestiones espaciales, temporales, otras personas, etc. Se va elaborando así una historia, a costa de ir destapando progresivamente otras ventanas, hasta llegar al dibujo final, e ir comprobando de esta manera la razón o no de los alumnos en sus afirmaciones.

f) Objetivos: Destreza oral. Ampliación de estructuras. Repaso de las estructuras conocidas o ya vistas en la lección. Ampliación de léxico. Estrategias directas de aprendizaje (estimulación de memoria; estrategias cognitivas, ya que el alumno manipula la lengua que aprende).

VALORACION FINAL DEL EJERCICIO

g) Monitorización (Anexo II):

Grupo 1º: La mayoría de los alumnos siguen con un interés inmenso el desarrollo de la tarea. El hecho de desconocer qué se esconde detrás de las ventanas es ya lo suficientemente motivador como para estar todos muy interesados. A la hora de expresarse, sin embargo, son los alumnos de mayor nivel los que se atreven a hacerlo. Se da el caso de una alumna que, por el cariño hacia la asignatura, intenta expresarse pero no lo logra. Al final de este ejercicio me indicó su decisión de abandonar la asignatura por este año al ver que su nivel no avanzaba a la vez que el de la clase.

También se da el caso de dos alumnos que no abren la boca y mueven la cabeza como admitiendo su incapacidad para expresarse. Es sin duda el ejercicio más difícil dada la poca dirección por parte del profesor; él se limita a abrir las ventanitas. Existe dinamismo en la clase causado por las dos o tres personas que más hablan. El resto, sin embargo, sigue con atención la marcha del ejercicio.

Con respecto a la participación se repite la situación de la actividad 1ª. De los 17 alumnos 6 lo hacen activamente, de 5 la participación es media y 6 se muestran pasivos.

Grupo 2º: Todos siguen con muchísima atención la marcha del ejercicio. Se da el caso de un alumno que intenta contestar inmediatamente a todas las cuestiones planteadas, o adivinar antes que el resto las situaciones. El resto calla ante este alumno, aunque se encuentran también motivados e interesados. Otro intenta constantemente hacer reír al resto de la clase, pero no me preocupa ni afecta para nada al desarrollo de la tarea, si bien en determinados momentos están más pendientes de lo que dice esta persona que del ejercicio en sí.

La participación aumenta con respecto a la de la 1ª actividad: 13 alumnos son muy activos, 4 son variables y 4 se muestran más bien pasivos.

h) Valoración del comportamiento del profesor

Globalmente ha sido más positiva que en la actividad anterior. Los dos grupos califican mi actitud de tolerante y paciente; mi participación recibe un +2 y el estímulo un +3. He de confesar, sin embargo, que intento a veces inconscientemente abortar la espontaneidad de los alumnos por mi excesivo dirigismo, con el fin de que salga a la luz por motivos didácticos en la tarea el tema, el léxico y las estructuras que deseo o que me interesa repetir o profundizar.

i) Análisis del proceso

En el grupo 2º el 90% de los alumnos ha valorado el primer punto con un 1 (muy bien). Las metas estaban claras en todo momento, se han mostrado y sentido participativos y el punto 4 (he aprendido) recibe un 2-3 de la mayoría. La valoración

global ha sido muy positiva en los dos grupos. En el primero, algunos alumnos siguen acusando su falta de conocimientos y su timidez o desinterés por superarlos y valoran su actitud en el grupo con un 5-6 (4 alumnos). El resto responde satisfactoriamente.

V. CONCLUSIONES FINALES DE LA INVESTIGACION

1. Con respecto a los ejercicios

-En este trabajo intento señalar lo más característico de la observación llevada a cabo en dos clases distintas, durante cuatro meses y basándome en distintos ejercicios y en la observación global de todo el curso.

-Los ejercicios se repitieron en más de cuatro ocasiones y los resultados expuestos se refieren a todos ellos.

-En cuanto a la motivación resultante de éstos ocupa el primer lugar el ejercicio con las transparencias; con respecto a la participación, y también productivo, fueron los juegos los más interesantes; los alumnos tuvieron una sensación plena de haber aprendido después de realizar el ejercicio de las situaciones.

2. Con respecto a los alumnos

-La distribución de la clase en pequeños grupos (2 a 8 participantes en situaciones y juegos) y en un gran grupo (toda la clase en las transparencias) mejoró decididamente el clima afectivo y de colaboración del aula. Los alumnos más tímidos e inseguros desde el punto de vista lingüístico trabajan mucho mejor en un grupo pequeño y se sienten más implicados. Además de la necesidad que tienen de expresarse y su obligatoriedad, por otra parte, al encontrarse en un grupo pequeño.

NEGATIVO: En el caso de un alumno que actuaba como elemento distorsionante nadie quiso sentarse con él y esto afectó al desarrollo de los ejercicios.

-La frecuencia de corrección y el hecho de completar frases por otros miembros del grupo es mayor y no difiere mucho de la del profesor.

-La frecuencia de realización de estos ejercicios es positiva: no es algo extraordinario y los alumnos se acostumbran a hablar.

-Aún cuando reconocen su incapacidad para hablar o su no disposición, el hecho de observar su propia atención ya es factor lo suficientemente motivador para considerar que el ejercicio ha resultado positivo.

-Por su incapacidad lingüística, sin embargo, hay alumnos que "hacen que trabajan", pero delegan en otros y se sienten meros observadores (curiosamente y estando decididamente comprobada su falta de conocimientos se presentaron pese a todo dos alumnas al examen).

3. Con respecto al profesor y final.

Gracias a la observación que he podido hacer de mí misma realizando esta investigación he llegado a algunas conclusiones muy importantes para el desarrollo de determinados ejercicios; por una parte no se debe intentar explotar del todo los ejercicios o no pretender llevar hasta el final un ejercicio, si el grupo no se siente lo suficientemente motivado o no es el momento de hacerlo. Puede frustrar tanto a alumnos como a profesor y anular definitivamente la validez del ejercicio.

Por otra parte, es importante que el profesor deje hablar a los alumnos, no frustrando su espontaneidad y no queriendo que expresen aquello que queramos oír. Considero, no obstante, que el grupo es decisivo, que el profesor realizando la misma labor en grupos diferentes puede encontrarse con resultados radicalmente distintos y, por otra parte, que el mismo grupo puede cambiar la actuación y la motivación del profesor.

Considero, sin embargo, que una forma de paliar lo anteriormente expuesto sería potenciar al máximo a aquellos alumnos que puedan de alguna manera "tirar" del resto de la clase, bien con su dominio de la asignatura, con su ingenio, con su carácter, con su humor, con sus ganas de trabajar y su esfuerzo. El clima que se logre en clase es decisivo para la marcha de ésta.

Como experiencia para mí ha sido sumamente interesante. El aprendizaje y sus posibilidades de aplicación en la práctica docente diaria han sido mucho mayores de lo que pueda expresar este trabajo.

VI. RESULTADOS DEL CURSO (ANEXO V)

El test se realizó en la última semana del curso después del examen, si bien los alumnos desconocían aún los resultados de éste. Comento aquí los resultados que considero más interesantes de algunos puntos de dicho test. En el punto 1 (Valora los conocimientos adquiridos durante este curso) fue curiosamente el nivel gramatical lo más valorado seguido por el nivel de léxico y la capacidad comunicativa; a continuación la destreza lectora seguida por la comprensión y pronunciación. En último lugar se encuentra la destreza escrita.

Punto 2. Para la mayoría de los alumnos ha sido sin duda alguna el funcionamiento del grupo en general y la mímica del profesor (algunos han señalado también su actitud) lo que ha contribuido a una motivación mayor en ellos. Las explicaciones gramaticales ocupan el tercer lugar a mucha distancia de los dos puntos anteriores.

Punto 3. Con respecto a los ejercicios orales, los ejercicios con fichas y situaciones, los juegos y los trabajos en grupo son los que han merecido una atención mayor por parte de los alumnos, seguido, de nuevo, por los ejercicios de gramática y por los comentarios de las transparencias presentadas. En cuanto a los escritos, los dictados son los menos provechosos para los alumnos, y todos señalan (punto 4) que es muy productivo corregirlos en clase; de otra forma no reconocen los errores y no tiene sentido el ejercicio. Las composiciones realizadas en clase y corregidas allí mismo y sobre la marcha se consideran muy productivas. En casa, sin embargo, los alumnos prefieren realizar redacciones antes que ejercicios gramaticales. Tal vez por la explicación constante que requieren muchas veces este tipo de ejercicios.

Punto 5. Los ejercicios que prefieren los alumnos realizar con mayor frecuencia son los diálogos (situaciones, papeles), composiciones realizadas en clase y canciones. Esto se señala con especial insistencia, dado que en este curso no se ha dedicado mucho tiempo a este ejercicio tan divertido para los alumnos⁶.

Punto 7. Todos los alumnos han coincidido en considerar la clase productiva, interesante, dinámica y divertida (por ese orden). Un 70% de los alumnos han valorado su grado de participación con un 4, un 15% con un 3 y el resto con un 2-2'5. La causa principal de la ausencia de esta participación fue la falta de léxico adecuado (prácticamente un 85% de los alumnos). Otros señalaron además su "vaguería" y uno de ellos señaló el punto c (demasiadas exigencias por parte del profesor).

Observaciones de los alumnos. Señalo algunos comentarios añadidos al punto 8 del test:

- "Insistencia en el léxico y en la gramática."
- "Hablar más en alemán."
- "Aplicar la lengua en situaciones reales."
- "Mejor audición de las cintas."
- "Pequeños repaos cada dos semanas; explicaciones gramaticales más lentas."

⁶ En los exámenes permito que los alumnos me pregunten, siempre y cuando ello contribuya a su aprendizaje. Las preguntas que éstos realizan suelen ser de gramática, orden oracional y significados de palabras. Yo respondo, naturalmente, lo que considero justificado de cara a su aprendizaje. Esto hace que los exámenes constituyan para ellos un ejercicio y no "el ejercicio".

- "No cambiaría nada."
- "Curso satisfactorio, cambiaría poco."
- "Que la profe es muy machacona y no queda más remedio que ponerse a estudiar."
- "Insistencia en diálogos y situaciones."

Comentarios al punto 10 del test:

- "Necesito una mayor lentitud a la hora de la explicación gramatical."
- "Al principio participaba menos por el temor a hacer el ridículo ante los demás."
- "Sigue así, no cambies."
- "Los tres elementos a valorar son el profesor, la clase en general y la participación. Creo que eres de los profesores que más ha sabido ilusionarme por la materia."
- "Es un curso que incita a continuar con el alemán."

VII. BIBLIOGRAFIA

- KÜCHLER, Jörg. *Gruppendynamische Verfahren in der Aus- und Weiterbildung*. Kösel-Verlag, München 1979
- SOWINSKI, Bernhard (Hrsg). *Fachdidaktik Deutsch*. Böhlau Verlag, Köln 1980
- LADO, Robert. *Moderner Sprachunterricht*. Hueber 1977
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid 1987
- MAAS, Utz. *Kann man Sprache lehren?* Frankfurt, 1976

* * * * *

ANEXO I

Polaridad de perfiles

| | G.1 | G.2 | G.1 | G.2 | |
|------------------------------------|-----|-----|-----|-----|---------------------|
| cercano desde un p. de v. personal | 47% | 53% | 53% | 47% | distanciado |
| no muestra sentimiento | 35% | 47% | 65% | 53% | muestra sus sentim. |
| cauteloso | 57% | 53% | 43% | 47% | arriesgado |
| humanamente interesante | 65% | 71% | 35% | 29% | neutral |
| no conflictivo | 64% | 76% | 36% | 24% | conflictivo |
| creativo | 47% | 55% | 53% | 45% | reactivo |
| autónomo | 35% | 66% | 65% | 34% | pendiente de reglas |
| espontáneo | 47% | 46% | 53% | 54% | autocontrolado |
| inseguro | 47% | 33% | 53% | 64% | seguro |
| paciente | 65% | 85% | 35% | 15% | irritable, sensible |

ANEXO II

Cuadro de actividades

| Nombre de alumnos | *Participación ⁷ | **comprensión ⁸ | ***sinceridad ⁹ |
|-------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Grupo 1 | 1-35% 2-41% 3-24% | 1-70% 2-30% | 1-53% 2-47% |
| Grupo 2 | 1-52% 2-33% 3-15% | 1-86% 2-14% | 1-57% 2-43% |

El grupo 2º participa mucho más activamente que el 1º (52% frente a 35%) y hay más alumnos pasivos en el primer grupo que en el segundo (24% frente a 15%). Hay más comprensión entre los alumnos del segundo grupo y este factor aumenta con los meses; lo mismo ocurre con la sinceridad a la hora de sus manifestaciones en clase.

⁷ 1 = participa activamente en los grupos de trabajo, 2 = participación media, 3 = pasivo, distanciado.

⁸ 1 = es comprensivo con el resto de los compañeros; 2 = sólo ve sus argumentos.

⁹ 1 = comparte sus experiencias y sentimientos; 2 = se esconde (no comparte).

A N E X O V

RESULTADOS DEL CURSO

I. En general:

1. Valora del 1 al 10 los conocimientos adquiridos durante este curso:
 - a. nivel de léxico
 - b. gramática
 - c. capacidad comunicativa
 - d. destreza escrita
 - e. destreza lectora
 - f. comprensión
 - g. pronunciación

2. Qué ha logrado una mayor motivación en tí:
 - a. el libro
 - b. gesto, la mímica del profesor
 - c. tipos de ejercicios (ver punto
 - d. explicaciones gramaticales
 - e. funcionamiento del grupo en general, ambiente en clase.

3. Señala los ejercicios que mejor te hayan parecido y de los que mayor provecho hayas sacado.
 - 3.1. Ejercicios orales:
 - a. comentarios acerca de transparencias presentadas.
 - b. ejercicios (diálogos) con fichas y situaciones
 - c. trabajos en grupo, situaciones presentadas en clase
 - d. repetición de textos
 - e. preguntas generales de textos leídos y en gral.
 - f. juegos
 - g. ejercicios de gramática

 - 3.2. Ejercicios escritos:
 - a. dictados
 - b. composiciones realizadas en clase y corregidas sobre la marcha
 - c. ejercicios de gramática
 - d. comentario de transparencias o proyecciones de videos realizadas en grupos

 - 3.3. Ejercicios de audición, cintas

 - 3.4. Ejercicios realizados en casa:
 - a. ejercicios de gramática
 - b. redacciones/composiciones
 - c. trabajo con diccionarios

 - 3.5. Otros
 - a. canciones

b. juegos (trabajos con materiales como collages ,
etc.)

dibujos, dados,

4. Te parece interesante corregir los dictados en clase? S/N

Obs.:

5. Señala cuál o cuáles de estos ejercicios te gustaría que se realizara en clase con mayor frecuencia:

- a. canciones
- b. transparencias
- c. gramática
- d. composiciones
- e. diálogos
- f. cintas
- g. dictados
- h. juegos
- i. videos

II. Con respecto al libro:

6. ¿Qué te ha parecido el libro? Señala lo que consideres oportuno:

- a. el libro motiva: mucho/suficiente/poco/nada
- b. contiene diálogos: mucho/suficiente/poco/nada
- c. las explicaciones gramaticales
son claras: mucho/suficiente/poco/nada
- d. la cantidad de ejercicios es: mucho / suficiente / poco / nada

III. Con respecto a la clase:

7. La marcha de la clase en general te ha parecido:

- a. aburrida
- b. monótona
- c. poco productiva/ de pocos resultados
- d. dinámica
- e. divertida
- f. interesante
- g. productiva

8. Señala brevemente en qué insistirías, qué cambiarías en y de la clase para lograr el máximo rendimiento y mejor aprovechamiento.

IV. con respecto a tí mismo

9. Valora del 1 al 5 tu grado de participación:

10. Si no has participado lo suficiente se ha debido a:

- a. falta de motivación del profesor
- b. falta de léxico adecuado
- c. demasiadas exigencias por parte del profesor

11. Observaciones

STORY-TELLING

IN THE ENGLISH CLASSROOM

Patrick Philpott
The English Language Centre
Córdoba

By story-telling, at least for the purposes of this paper, we mean, principally, oral story-telling: it is clear that there many and excellent ways of telling and exploiting written stories, but that, as the saying goes, is another story ...¹

Before the paper really got under way, the audience were invited to discuss among themselves when they used to have stories told to them; this served to elicit many childhood memories, and to establish the fact that story-telling is an important part of everyone's personal development. Or, at least, it used to be. Nowadays, when children derive all their stories from impersonal media – TV, videos, comics, etc— one begins to wonder if they have not been deprived of one of the most essential experiences in life. Perhaps by using story-telling more in class we can in some way counter this dehumanising trend. We also briefly discussed what we meant by «story», and agreed to keep the definition as loose as possible.

Several ways of presenting and telling stories in class were then demonstrated by the speaker, and discussed and evaluated by the audience in groups of four. The techniques demonstrated were:

1. The grand, dramatic approach, with lots of mime, gestures, acting, repetition, audience-participation, etc.

2. A simple oof the cuff telling of a funny story.

¹ This article is Patrick Philpott's written story of his lecture at the Vth Encuentro de Profesores de Idiomas, Guadalajara, September 1991.

3. Telling a story from a skeleton; this latter, as explained by Morgan and Rinvoluceri, is a schematic summary of the story, with only the key words in it. It makes the telling much more real than reading it out, while still lending strong support to the teller.

4. Simply reading out a story.

5. Using Cuisenaire rods to elicit a story from the audience; the teller has a story in his mind, but lets the audience transform it as they go along.

6. A question story (based on an idea picked up many years ago from *English Teaching Forum*, by R.H. Kressel) in which the teacher writes up several words from the story on the board —the class not having seen the story before-hand, naturally—. He/she then asks questions to which the words on the board form the key; the class choose the appropriate words, give answers (which the teacher either accepts or rejects until they are correct) and so form the whole story as they go along.

7. A Silent Way story, which the class have to squeeze out of the teacher; the latter can only help by signs and gestures, and by approving or rejecting whatever the class offer —although if things get really desperate, he/she is allowed to write a key word or two on the board, or even, pace Gattegno, to speak a word or two.

The point was made that many of these story-telling techniques can be made more interesting by cutting the story up into bits, missing bits out, changing the order and generally trying to make students' lives even more miserable than they usually are. After ample discussion, we concluded that all these different ways of putting a story over have their virtues and vices —yes, even plain reading the story out loud. We each probably have our favourites, but clearly, the more ways we can command, and the more we know about their relative merits and dangers, the better teachers we will be.

The speaker went on to outline the advantages of using stories in class. In short, these were that story-telling is an age-old, very natural human activity, with strong childhood associations; it is a kind of experiential learning, since it effectively blends language and experience; it encourages creativity, divergent thought and the use of analogies and metaphors; it is also a fine introduction to literature; it makes students concentrate perhaps more than they do in other classroom activities, and has the great virtue of presenting language, not word by word but in chunks, and with the focus on content, not form (which is the way Prabhu tells us we should acquire languages); it can very easily introduce or reinforce both themes and structures, as needed; it is a vehicle which will carry whatever we want to load onto it, or can be used simply for pleasure (as in many recent courses); finally, it is an excellent instrument for teacher training, since it teaches the teacher to select, prepare and deliver the story to a given

class at a given time, paying attention to themes, structures, interest areas, elocution, timing, acting and so on.

After dealing with «why», we then proceeded to talk about «how» to use stories most effectively in class. In the first place, we must either choose a «good» story or somehow make it good, bearing in mind that we are preparing it for a given class; it need not be completely understood, for instance, on a linguistic plane, so long as the «story» itself is clear. Most stories will have to be adapted in some way by the teacher; many can be more relevant, for instance, by bringing them up to date — say, by making a carpenter a computer programmer, a rude boy a punk. Secondly, the telling of the story deserves all our care and attention; it must be rehearsed, props must be made ready, it will have to be tied in with what the class have been doing previously, or are about to embark on; personal touches will make a story come alive, but they cannot always be improvised. Finally, we will normally want to exploit our stories to the full and get the class to re-tell them, act them out, change them or do any other exercises based on them. That led us to consider different ways of exploiting stories in class.

Three ways were outlined. The first was telling a story, then asking the students to re-tell it, but putting themselves into it, either as one of the existing characters or as a new one. Next the speaker told a story to the class while four members were outside. These were called in one by one; the first had the story told to him by a member of the class; then he told it to the next one, and so on. Surprisingly, the story did not change all that much in the course of the several tellings! This exercise, by the way, is very useful as a starting point for a discussion on communication. Finally, the speaker put 12 key words from a story on the board and asked the class to hypothesize on what the story would be; the words were arranged in a circle, what we call a «word rose», and the idea is what sort of story the class can produce, and how it compares to the «real» one (it is often more interesting!).

Just before we ran out of time, it was possible to demonstrate a story elicitation technique in which the teacher starts the story off, then throws a (soft) ball to a student, who must carry on for half a sentence or so, before throwing the ball to a classmate, and so on and so forth. Stories can be generated by all kinds of stimuli — pictures, doodles, sounds, objects, characters chosen at random and so on. Stories can be completed, transformed, modernised, told back to front, bit by bit, word by word, and in a thousand other ways. They are certainly a first class tool in the hands of a competent teacher, and should probably be exploited much more than they are today.

REFERENCES

On Using stories in class:

Garvie, E. 1990. *Story as Vehicle*. Multilingual Matters.

Morgan and Rinvulcri. 1983. *Once upon a Time*. Cambridge: Cambridge University Press.

Picture sources:

Heaton, J. 1966. *Composition through Pictures*. Longman.

Heaton, J. *Beginning Composition through Pictures*. Longman.

Kerr, J.Y.K. 1971. *Picture Cue Cards for Oral Language Practice*. Evans.

Sources:

Hill. *Elementary/Intermediate/Advanced Stories for reproduction*. Oxford: Oxford University Press.

Hill. *Elementary/Intermediate/Advanced Comprehension Pieces*. Oxford: Oxford University Press.

Also, any collection of jokes, graffiti, odd occurrences, mishaps, etc.

On content-based teaching:

Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford:Oxford University Press.

UNA ACTIVIDAD DE VIDEO Y LITERATURA

EN EL AULA DE INGLÉS

Manuel Megías Rosa
Escuela de Profesorado de Guadalajara
Universidad de Alcalá

Casi todos los profesores conocemos la utilidad del video en la clase de idiomas. Sus pros y sus contras han sido analizados en múltiples ocasiones por un gran número de estudiosos y la mayoría ha llegado a la conclusión de que se trata de un arma muy poderosa en la enseñanza de una segunda lengua. Hay una gran literatura escrita a este respecto y gran cantidad de material audiovisual disponible, ya sean videos grabados con una finalidad específica o bien materiales auténticos fáciles de obtener en la actualidad.

Muchos profesores de inglés vemos la necesidad de que el alumno de COU y BUP tome algún tipo de contacto con la literatura inglesa durante el periodo de aprendizaje del idioma. Hasta ahora, la mayor parte de los alumnos se limitan a leer ediciones reducidas de obras famosas cuya lectura se comprueba por medio de preguntas incluidas en los exámenes o por medio de resúmenes que el alumno tiene que realizar, incluso por medio de traducciones. Dicha actividad aporta fluidez en la comprensión de un texto escrito y acerca al alumno a un determinado autor y a su obra, pero, por lo que he podido comprobar hasta ahora, la mayor parte de los alumnos se aburren leyendo un libro por el mero hecho de haberles sido impuesto y su lectura se prolonga durante días e incluso semanas.

Los alumnos de EGB tienen pocas oportunidades de hacer lo mismo puesto que la literatura infantil y juvenil en versión original o en ediciones abreviadas parece quedar lejos del ánimo del profesor de lengua extranjera encargado de esta etapa inicial y de las empresas encargadas de su confección. Además es sabido que no todos los centros escolares disponen de los medios adecuados ni de las facilidades necesarias para acceder a este tipo de materiales y mucho menos para disponer en las bibliotecas de un número de copias acorde al número de alumnos.

En la mayor parte de las clases de idiomas los textos literarios se utilizan para comprobar la comprensión lectora del alumno. La actividad que propongo puede tomarse como una alternativa a este tipo de práctica aunque, como decía antes, para niveles bajos tanto de adultos como niños es muy poco el material del que se puede disponer. Para llevar a cabo la actividad que propongo, lo único que hay que hacer es tener una historia grabada en una cinta de video en la lengua que se intenta aprender/enseñar (a ser posible un cuento o la versión cinematográfica o televisiva de una novela cuyo autor consideremos importante dentro de la historia de la literatura escrita en dicho idioma) y el acceso al *hardware* necesario para hacer un sencillo montaje final (incluso este último paso no es indispensable).

El nivel para el que se ha creado la presente actividad sería un tercero de BUP o COU, e incluso si se quiere dar una visión rápida de un determinado autor y su obra podría utilizarse a niveles universitarios o bien en la clase de idioma o bien en la clase de literaturas específicas, ya que su realización incluye la lectura de fragmentos del texto original de la obra que pueden acercar al alumno al estilo del autor.

Con la práctica que a continuación propongo, los alumnos además de desarrollar su comprensión lectora tendrán la oportunidad de desarrollar su comprensión auditiva, discursiva y también se incluyen algunos apartados en los que el alumno tendrá que sintetizar un texto por escrito.

Quizá una de las principales objeciones a este tipo de actividad sea su duración puesto que la mayor parte de las adaptaciones literarias al cine son de larga duración - al menos 90 minutos. Explotar la película escena por escena sería por lo tanto interminable ya que la comprensión auditiva del estudiante de inglés medio es su punto más flaco, además no todas las escenas tienen la misma importancia con relación al "plot" o trama de la adaptación cinematográfica (en el caso que nos ocupa se trata de la adaptación para televisión de una novela de Jane Austen titulada *Sense and Sensibility*). Por ello, tratando en todo momento de respetar el estilo de la autora y de no alterar el argumento, he seleccionado aquellas escenas que considero clave, dando a veces, junto con la versión cinematográfica, la versión de Jane Austen que, por cuestión de tiempo y ritmo se ha visto drásticamente reducida en el film.

Se trata, en resumen, de fomentar el disfrute del idioma extranjero por medio de una actividad que combina diferentes técnicas y cuya finalidad es acercar al alumno a la literatura inglesa y a sus autores más representativos al mismo tiempo que les hace recapacitar en lo que es el cine y en el trabajo que supone la adaptación de una obra literaria a la pantalla. Este tipo de actividades puede aplicarse también a cuentos cortos, películas basadas en guiones no literarios, dibujos animados basados en historias clásicas, etc.

*The medium of television is so attractive for most people that it may be used to intruduce learners to types of literature which arte new to them*¹.

Los pasos a seguir estarán siempre marcados por el profesor. Será una práctica controlada pero también se dará cauce a la imaginación ya que las actividades que se pueden llevar a cabo con un libro y una película o simplemente con una película, son de la más diversa índole.

Mi recorrido por la obra se basará en ir contando el argumento a modo de narrador y en ir dejando que los alumnos vayan descubriendo el plot por sí mismos a través de las escenas seleccionadas². Como alternativa a lo que dice Jack Lonergan³, la actividad aquí propuesta no necesita de una especial preparación de la obra por parte del alumno y no es necesario que pasen semanas entre el comienzo y el desarrollo del estudio de una obra literaria y su posterior proyección en el aula. A mi juicio el interés del alumno por la película disminuiría al conocer de anemano lo que va a ocurrir.

El primer paso, antes de la actividad, será pedirle a un grupo de alumnos que recopilen alguna información a cerca de Jane Austen y su época para un día determinado. El trabajo realizado, no más de 300 palabras se leerá en clase y se evaluará. Después podrá comenzar la actividad⁴.

¹ Jack Lonergan. 1984. *Video in language teaching. New directions in language teaching*. Cambridge University Press, p. 83.

² Si se desea puede facilitársele el texto al alumno para que él mismo lo lea en voz alta. El texto de las actividades a realizar se les facilitará siempre.

³ It is difficult to exploit a one hour detective story in a language class. One common method is to use it as one of the last stages for language work. For example the class may read a thriller (written as a novel or as a play); the understanding of the language, the related study of the text and the like, may last several weeks. When the class has a clear insight into the content of the thriller, the television version can be shown. Lonergan, J., op. cit., pág. 83.

⁴ Dejo a juicio del profesor la duración de cada sesión ya que cada escena está acompañada de una actividad concreta, aunque considero que no es recomendable trabajar más de dos escenas seguidas. La actividad puede plantearse si se quiere como un complemento a la marcha normal de la clase o puede utilizarse, previa preparación detallada de cada escena (transcripción de diálogos, presentación de vocabulario, presentación y práctica de estructuras, preparación de ejercicios escritos, etc) como corpus en torno al cual puede girar la enseñanza de un determinado día.

SENSE AND SENSIBILITY

Sensible Elinor and over-sensitive Marianne Dashwood are the daughters of a widow, whose husband has just died, leaving her in straitened circumstances, and charging his son (by a previous marriage), who inherits all his fortune and estate, to look after them.

Mr. John Dashwood soon takes possession of Norland and takes his wife Fanny and son with him. Neither he nor his wife want Mrs. Dashwood and daughters to live at Norland so they urge them to find a suitable place to live. Mother and daughters spend six months at Norland before finding new lodging.

During this time Mr. Edward Ferras, Fanny's brother, stays with them. He seems to be fond of Elinor, the eldest sister, and she seems to like him as well.

Mrs. Dashwood, doesn't seem to get on with Fanny, whose main entertainment is reminding Mrs. Dashwood how much they are doing for her and her daughters by keeping them at Norland. She even suggests, to Mrs. Dashwood's surprise, that Elinor is after his brother Edward who, she is sure, must get engaged to somebody in a higher position.

Mrs. Dashwood has sent letters to various of his relatives asking for lodging and eventually receives a reply from a cousin of hers, Sir John Middleton. She is offered a small cottage on the Devonshire estate of Sir John Middleton. Mrs. Dashwood accepts her cousin's proposal immediately and moves from Norland as soon as arrangements are made.

Marianne indulges her grief at leaving their old home. Elinor, who has more cause, since she loves Fanny's brother, Edward Ferras, is silent.

Barton Cottage is situated only half a mile from Barton Park, Sir John Middleton's mansion.

Immediately, after arriving at the cottage, Lady Middleton, Sir John's wife invites the new family to visit them and find, at once, themselves involved in the social life of the big house. Sir John's idea of bliss is to get a few young people together for a dance; his wife thinks of nothing but society and her spoiled children. Her gossiping, vulgar mother, Mrs. Jennings, is staying at Barton Park and is soon teasing the Dashwood girls about beaux and Marianne about another guest, Colonel Brandon an older man, whom Marianne dismisses as beyond marriage. He wears a flannel waistcoat.

FIRST SCENE

The scene to be seen takes place during one of their earlier visits to Barton Park.

Activity 1

1. Elinor only speaks once. What does she say?

2. Why is it shocking for Marianne when Lady Middleton asks her to sing a song?⁵
3. Watch the scene

Activity 2

1. Fragment to be read in the classroom⁶.

In the evening, as Marianne was discovered to be musical, she was invited to play. The instrument was unlocked, every body prepared to be charmed, and Marianne, who sang very well, at their request went through the chief of the songs which Lady Middleton had brought into the family on her marriage, and which perhaps had lain ever since in the same position in the pianoforté, for her ladyship had celebrated that event by giving up music, although by her mother's account she had played extremely well, and by her own was very fond of it.

Marianne's performance was highly applauded. Sir Jonh was loud in his admiration at the end of every song, and as loud in his conversatrion with the others while every song lasted. Lady Middleton frequently called him to order, wondered how any one's attention could be diverted from music for a moment, and asked Marianne to sing a particular song which Marianne had just finished.

Activity 3

1. Watch the scene a second time and answer this question:
2. Which information from the paragraph above do we know about one of the characters by his/her own words?

Mrs. Jennings is certain Colonel Brandon and Marianne could make a nice couple but Marianne considers this idea stupid. He is 35 and she is only 17. He is an old man in her eyes.

Elinor, in the meanwhile, wonders why Edward Farran hasn't come to visit them or written a letter.

One day, having a walk with Margaret, her younger sister, Marianne has an accident. A young gentleman offers his help.

⁵ Las respuestas a las preguntas formuladas en las diversas actividades se incluyen en el anexo de este trabajo. La actividad número 2 puede servir como respuesta a esta pregunta.

⁶Including the scene to be seen, since Mrs. Dashwood and daughters left Norland, Jane Austen has been a story teller. The characters haven't talked to each other. The screen play's writer had to invent the dialogues for there isn't a narrator in the film and spectators have to know something about the characters. For example. Mrs. Jenning is a very talkative woman who, after her girls' marriages wants every girl in the county to be married, if possible with her help.

SECOND SCENE

Activity 4

- 1.What has exactly happened to Marianne?
- 2.How does the gentleman refuse the invitation to have a refreshment?
- 3.Watch the scene

Marianne falls in love with Mr. Willoughby. She discovers that his likes are the same as hers. They meet every day. They even laugh at Colonel Brandon. Willoughby thinks Colonel Brandon is "the kind of man whom everybody speaks well of, and nobody cares about; whom all are delighted to see, and nobody remembers to talk to". Marianne agrees with him. Elinor, in the other hand, considers Colonel Brandon a perfect gentleman.

During a conversation with Elinor we know that Colonel Brandon has had a painful love affair in the past.

One day Colonel Brandon invites the girls and Willoughby to an excursion to visit a valuable property of one of his relatives. The party, including the Middletons and other guests meet outside Barton Park.

THIRD SCENE

Activity 5

- 1.Colonel Brandon has to leave Barton at once? What are the reasons he argues?
- 2.What does Willoughby say about it?
- 3.What does Mrs. Jennings say is the real reason for his leaving?
- 4.Watch the scene

One day when Elinor comes back home, she finds Willoughby's carriage outside her house. Marianne and Willoughby are talking in the living-room so she enters the room where her mother is sewing. Suddenly the door opens and Marianne comes in in tears: Willoughby has to leave for London. The reasons are unclear. His aunt, Mrs. Smith, the lady he lives with, is sending him to London immediately and he can't disobey. He has to be away for a year at least.

Marianne spends every day crying and Elinor and her mother wonder what the real reason for Willoughby's departure might have been.. Both of them believe that Mr. Willoughby's aunt has got different plans for him concerning his marriage. Both of them also ignore if they, Marianne and Willoughby, have got secretly engaged because everybody at Barton Park thinks so. They don't want to ask Marianne for fear to increase her pain.

While walking, one day, both sisters see two riders down a hill. Marianne thinks one of them is Willoughby but it isn't. It's Edward Ferras, who is coming to visit them. He intends to be there only for one night but Mrs. Dashwood persuades him to stay longer.

FOURTH SCENE

Activity 6

1. While talking to the ladies Marianne discovers something in Edward's hands. What is it?
2. Who does Edward say it belongs to?
3. Do you believe Edwards words?
4. Watch the Scene

They spend the day talking and walking but Elinor sees Edward is unhappy. He treats her coldly and seems to be distant. After Sir John Middleton's visit one week later, Edward suddenly leaves.

FIFTH SCENE

Activity 7

1. What do you think makes Edward Ferras change his mind?
2. Watch the Scene

After Mr. Ferras' departure, Elinor meets Miss Lucy Steel and her sister. Both of them have been invited to Barton Park for some days. Mrs Lucy Steele seems to be very interested in meeting Elinor again after being informed she knows the Ferras'. They have an interesting talk one day⁷.

SIXTH SCENE

Activity 8

1. What does Elinor finds out in the course of this conversation?
2. Watch the Scene

Activity 9

1. Fill in the blank spaces⁸

Lucy: You may find this questions surprising but, pray, are you acquainted with your sister in law's mother, Mrs. Ferrars?

Elinor: I have never seen Mrs Ferrars.

Lucy : Indeed? I thought you must have met her sometime at Norland. Then, perhaps, you cannot tell me what sort of a woman she really is.

⁷ This is the end of part one according to Jane Austen. The film doesn't finish the first part here.

⁸ Rellenar espacios en blanco es tan sólo una de las posibles actividades que pueden llevarse a cabo con este diálogo. Aquí no se han seleccionado dichos espacios para que el posible lector se haga una idea más clara de cuales son los hechos que acontecen en la novela.

Elinor: I know nothing of her.

Lucy : I'm sure you think me very strange for asking but there are reasons. Wish I could tell you. Please, believe that I don't mean to sound impertinent. I cannot bear to have you think me impertinent, but there is no one whose good opinion I so much want and I am sure I can trust you.

Elinor: I am surprised. Until last night I never understood you were at all connected with that family.

Lucy : Mrs. Ferrars is nothing to me at present, but a time may come when we may be intimately connected.

Elinor: Are you closely acquainted with Mr. Robert Ferrars?

Lucy : Robert Ferrars, that great coxcomb! although I never met him. No... with his older brother Edward.

Elinor: Edward!

Lucy : I have been engaged to him these four years.

Elinor: Oh, yes!

Lucy : When he was at my uncle's. It has been a great secret. Only my sister knows and I rely upon your secrecy. I do not think Edward would mind you knowing for he looks upon you and Miss Marianne as quite his own sisters. Oh! What a pretty garden! May we go out and see it?

Activity 10 (Scene in the garden)

1. What does Lucy Steel say about a lock of hair?
2. Watch the scene

The summer season is ending and Mrs. Jennings thinks of going back to town. She invites the two sisters to go with her and spend several weeks in London. Marianne is crazy about the idea (can you guess why). Elinor is not so cheerful (do you know why), but their mother thinks it would be a good change as Marianne could possibly meet Mr. Willoughby again.

So, now they are in London. Marianne spends her time writing to Willoughby and her eyes constantly look for him everywhere she goes. There's no reply to her letters. She is rather upset and scarcely eats. Colonel, who is in London as well, visits them nearly every day and tries to find out whether Marianne's engagement to Mr. Willoughby is definite. Elinor can't say anything about it because she doesn't know anything.

One day at a party Marianne sees Willoughby⁹.

⁹ This is considered to be the end of the first part of the film.

SEVENTH SCENE

Activity 11

1. Watch the scene
2. Describe briefly what has happened in this scene.

Early in the morning after the party Marianne writes a new letter to Willoughby and at breakfast, Marianne receives a letter from him. It is as follows:

Activity 12

1. Will you, please, write down the most important ideas contained in this long rather formal letter?

Bond Street, January.

MY DEAR MADAM,

I have just had the honour of receiving your letter, for which I beg to return my sincere acknowledgments. I am much concerned to find there was anything in my behaviour last night that did not meet your approbation; and though I am quite at a loss to discover in one point I could be so unfortunate as to offend you, I entreat your forgiveness of what I can assure you to have been perfectly unintentional. I shall never reflect on my former acquaintance with your family in Devonshire without the most grateful pleasure, and flatter myself it will not be broken by any mistake or misapprehension of my actions. My esteem for your whole family is very sincere; but if I have been so unfortunate as to give rise to a belief of more than I felt, or meant to express, I shall reproach myself for not having been more guarded in my professions of that esteem. That I should ever have ment more you will allow to be impossible, when you understand that my affections have been long engaged elsewhere, and it will not be many weeks, I believe, before this engagement is fulfilled. It is with great regret that I obey your commands of returning the letters, with which I have been honoured from you, and the lock of hair, which you so obligingly bestowed on me.

I am, dear Madam

Your most obedient

humble Servant,

JONH WILLOUGHBY.

Marianne can't believe Willoughby's attitude towards her. She is sure something very serious must have been said against her which has made him change his mind.

Through Mrs. Jennings we know that Willoughby has got engaged to a young lady, Miss Grey, whose fortune is 50.000 pounds. Every body is sorry for Marianne who is suffering a lot and wants to come back home.

In one of his visits to Elinor (Marianne doesn't want to see him), Colonel Brandon tells Elinor something nobody knows about Willoughby.

EIGHTH SCENE

Activity 13

1. Who is Liza?
2. What happened to her?
3. Watch the scene

Willoughby marries Miss Grey soon after this.

Activity 14

1. How do you think Marianne received the news?
2. Read the paragraph.

Marianne received the news with absolute composure; made no observation on it, and at first shed not tears; but after a short time they would burst out, and for the rest of the day, she was in a state hardly less pitiable than when she first learn to expect the event.

About this time the two Miss Steels (remember Lucy Steel is Edward Ferrars fiancée) arrive in London. John Dashwood and wife, Fanny Dashwood are in London as well. One day when Mr. John Dashwood visits his sisters, he meets Colonel Brandon and he is certain Colonel Brandon likes Elinor. He longs to get rid of the money his sisters cost him so he tells Elinor not to lose him. Elinor tells her brother that Colonel Brandon hasn't got the slightest idea of marrying her, but he insists on her haunting him.

Throughout the novel and the film the name of Mrs. Ferrars, Edwards' mother is mentioned several times. Nobody knows her and everybody wants to meet this woman.

John Dashwood invites his sister to a party in which they will have the honour of meeting her. All the characters but Edward and Willoughby attend the party.

NINTH SCENE

Activity 15

1. Students can see the scene with the sound off once and then the scene can be performed in the classroom. The pupils are given the original pages of the novel and are asked to write a sort of screenplay to be performed in the classroom. They are told that the scene lasts four and a half minutes, and that the film includes two

conversations that don't appear in the novel. Lucy has a very little conversation with Robert Ferras, Edward's brothers and Mrs. Ferras speaks to the Misses Steeles for a very short while.

Activity 16

1. After performing the scene, students can watch the scene with the sound on to compare their version and the film version.

Fanny and her tyrannical mother, old Mrs. Ferrars, suspect Edward of loving Elinor, and disapprove. Being rich himself, at least in expectation, he must marry into money. They make a point of being kind to Lucy and Elinor.

The scene to be watched next takes place between Lucy's sister and Fanny Dashwood, Mrs. Ferrars' daughter.

TENTH SCENE

Activity 17

1. Why does Fanny react like that?
2. Watch the scene

The result of such a conversation is a series of scenes, and Edward's dishinheritance in favour of his younger brother, Robert. Despite this, Lucy still refuses to free Edward, protesting her great love.

The news of this engagement, and Elinor's long knowledge of it, shocks Marianne, who feels guilty about the way she has been indulging in her own grief over Willoughby, while Elinor has suffered in silence. It is a relief to both when the Palmers invite Mrs. Jennings to bring them to their house, which is on the way home to Barton. Before they leave, Colonel Brandon asks Elinor to act as his intermediary in making an offer to Edward who intends to become a clergyman now that he has been dishinherited. It is a painful task for Elinor, but she discharges it, and is rewarded by Lucy's effusive happiness.

The next scene records Edward and Elinor conversation.

ELEVENTH SCENE

Activity 18

1. What kind of help does Colonel Brandon offer Edward Ferrars?
2. What is his answer?
3. Watch the scene

At the Palmers' country house, Marianne neglects her health and becomes gravely ill. Fearing infection the Palmers leave, but Mrs. Jennings stays, and Colonel Brandon (also a guest) offers to fetch Mrs. Dashwood. The night they are expected, Marianne passes through a crisis and begins to recover, Elinor hears a carriage, hurries downstairs to give her mother the good news, and is confronted by Willoughby.

TWELFTH SCENE

Activity 19

1. Why does Willoughby come to the Palmer's house?
2. Which facts are mentioned in their conversation?
3. Watch the scene

He leaves and Mrs. Dashwood and Brandon arrive to be greeted with the news of Marianne's recovery. When she is a little stronger, Elinor tells her about Willoughby's visit. Back at last at Barton, Marianne has plans for reform, but Elinor is suffering silently from lack of news of Edward. One day their servants come back from Exeter with some news.

THIRTEENTH SCENE

Activity 20

1. What is the news?
2. Watch the scene

Elinor is bearing this with her usual fortitude, when Edward himself appears. There has been a misunderstanding.

FOURTEENTH SCENE

Activity 21

1. What does Edward say?

At last the way is clear for Edward and Elinor. Mrs. Ferrars ungraciously agrees, and gives them enough to marry, but Robert and clever Lucy are soon established as her favourite children.

Edward and Elinor marry and settle in the parsonage on Colonel Brandon's estate. Marianne submits to the "extraordinary fate" of marrying the man she once thought too old for marriage, and better still, of loving him.

FIFTEENTH SCENE

Activity 22

1. Which are Marianne's words that close the film?
2. Watch the scene

ANEXO

KEY TO ACTIVITIES

Activity 1

1. Elinor only speaks once. What does she say?
"Shall we listen to my sister?"
2. Why is it shocking for Marianne when Lady Middleton asks her to sing a song?
Because it is the song she has just finished singing.

Activity 3

Watch the scene a second time and answer this question:

1. Which information from the paragraph above do we know about one of the characters by his/her own words?

We know that Lady Middleton was very fond of playing when she was a girl.

Activity 4

1. What has exactly happened to Marianne?
She has twisted her ankle.
2. How does the gentleman refuse the invitation to have a refreshment?
"No, nothing in these muddy boots Mrs. Dashwood!"

Activity 5

1. Colonel Brandon has to leave Barton at once? What are the reasons he gives?
He has to go on business to London
2. What does Willoughby say about it?
"It's a trick he's invented because there are some people who cannot bear a party of pleasure."
3. What does Mrs. Jennings say is the real reason for his leaving?
She thinks the real reason is a certain young lady who is Colonel Brandon's natural daughter.

Activity 6

1. While talking to the ladies Marianne discovers something in Edward's hands. What is it?
It's a lock of hair.
2. Who does Edward say it belongs to?
He says it belongs to his sister.
3. Do you believe Edward's words?
Free answer.

Activity 7

1. What do you think makes Edward Ferrars change his mind?
The real reason is that Sir John has invited two young sisters named Steele.

Activity 8

1. What does Elinor find out during this conversation?

She finds out Edward and Lucy have been engaged for four years.

Activity 10 (Scene in the garden)

1. What does Lucy Steel say about a lock of hair?

She says Edward gave her a lock of hair and asks Elinor whether she saw it while Edward was staying with her and her family.

Activity 13

1. Who is Liza?

She is the daughter of a young woman who died and whom Colonel Brandon loved. Liza had been under his care since then.

2. What happened to her?

Liza met Willoughby in Bath and saw him secretly. She escaped with him to London where he seduced her and left her without any money.

Activity 17

1. Why does Fanny react like that?

Because Mrs. Steele tells her about the engagement between her sister and Edward Ferrars and she didn't know anything.

Activity 18

1. What kind of help does Colonel Brandon offer Edward Ferrars?

He offers him a living on his state.

2. What is his answer?

Edward accepts it and wants to fly to thank him immediately.

Activity 19

1. Why does Willoughby come to the Palmer's house?

To explain and ask forgiveness.

2. Which facts are mentioned in their conversation?

His visits to Barton Cottage, his true love for Marianne, Liza, the party when he ignored her, the letter.

Activity 20

1. What is the news?

Mr. Ferrars has married Lucy Steel.

Activity 21

1. What does Edward say?

He explains that it was his brother Robert Ferrars the one who married Miss Steele.

Activity 22

1. Which are Marianne's words that close the film?

"But I shall have hundreds of questions to ask you."

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

JANE AUSTEN, *Sense and Sensibility*, The Penguin English Library, 1.986

HODGE AIKEN, JANE, *The double life of Jane Austen*, Hodder and Stoughton, 1972

WARNER HOME VIDEO, *Sense and Sensibility*, Dramatised by Alexander Baron, BBC Enterprised Ltd 1.990

ELT DOCUMENTS 114 *Video Applications in English Language Teaching*, Pergamon Press in association with THE BRITISH COUNCIL, 1.983

MARION GEDDES AND GILL STURTRIDGE, *Video in the Language Classroom*", Heinemann Educational Books, London, 1.984

JACK LONERGAN *New directions in Language Teaching*, Cambridge University Press" 1.984

MAITE EGOSKOZABAL "Applications of video materials in the language classroom", Rev. *Encuentro*, N°4 Diciembre 1.991

LA COMPRENSION

EN UNA LENGUA EXTRANJERA

Norberto Cerezal
Catedrático de Bachillerato

Con frecuencia a la lectura o a la comprensión oral se las denomina "destrezas receptivas" e, incluso, "destrezas pasivas", porque se considera que el sujeto, expuesto al mensaje oral o escrito, con la actitud mental adecuada, comprende tal mensaje sin que medie por su parte contribución significativa alguna. H.G. Widdowson, con referencia a la lectura, afirma que generalmente se entiende ésta como un ejercicio meramente lingüístico que consiste en extraer información de un texto, una información que se supone que se halla estáticamente en ese texto y que puede ser comprendida enteramente por el lector. Si éste no es capaz de obtener la información del texto se supone que lo que le falla no es otra cosa que la competencia lingüística.¹

Mientras que la conducta verbal activa del hablante se percibe con claridad en los procesos de expresión oral o escrita, lo que ocurre en la mente durante la comprensión no es percibido directamente por un observador. Es más, no hay una certeza absoluta sobre lo que realmente ocurre en nuestro cerebro cuando, por ejemplo, estamos concentrados en la lectura de un artículo del periódico o seguimos las noticias por la radio o televisión, ni siquiera nosotros mismos podemos realmente saberlo pues, si analizamos lo que está ocurriendo en nuestra mente mientras leemos o escuchamos, interrumpimos inmediatamente el proceso de comprensión y si intentamos reconstruir el proceso, una vez concluída la actividad, lo más probable es que, al tratar de recorrer los estadios del proceso, acabemos dando una explicación basada en meras intuiciones sobre lo que hemos hecho o creemos que hemos hecho.

¹ Vid. H.G. Widdowson. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford UP, 1984, p. 39.

El creer que el acto de comprender es receptivo o pasivo ha condicionado con frecuencia el modo en que se han enseñado las destrezas de comprensión oral o escrita, orientándose las actividades y tareas más hacia el desarrollo de la competencia lingüística del estudiante que de su competencia como usuario de la lengua extranjera, dentro de los límites de su propia capacidad. No se tiene una idea muy precisa de lo que ocurre en la mente del lector o el oyente durante los procesos de comprensión, pero si de algo se está seguro es de que la actitud mental del sujeto durante tales procesos dista mucho de ser pasiva.²

Comprender un texto, escrito u oral, es un proceso cognitivo con una serie de estadios cuyo desarrollo no se puede conocer directamente; sólo se pueden conocer los resultados de ese proceso, es decir, el mayor o menor grado de comprensión del mensaje, y, cuando falla la comprensión, no se puede determinar en qué estadio del proceso se ha producido ese fallo.

Anderson y Lynch³ recogen la opinión de diversos investigadores que afirman que existe una sola destreza general responsable de los procesos de comprensión, ya sea ésta oral o de lectura, una de cuyas características es la habilidad del sujeto para dirigir su propia comprensión del mensaje.

Veamos a continuación algunos aspectos de la naturaleza de los procesos de comprensión que, por razones prácticas y de extensión del presente artículo, referimos principalmente a la lectura entendiendo, como decimos anteriormente, que los mecanismos de la comprensión son básicamente los mismos en la forma escrita y oral y que las diferencias fundamentales entre ambas vienen determinadas fundamentalmente por la diferencia de medio en que se presenta el texto.

PROPOSITO

El hablante nativo lee o escucha un texto con un propósito inicial que es lo que da sentido al acto de comprensión. Puede ser obtener una información, contrastar datos, leer por placer, etc. De igual modo, el estudiante de una L₂ tiene que tener un propósito para realizar la actividad de comprensión, de lo contrario le falta la motivación necesaria o el fin que instruye toda la actividad. Es de la mayor importancia, por tanto, que el

² "Understanding is not something that happens because of what a speaker says: the listener has a crucial part to play in the process, by activating various types of knowledge, and by applying what he knows to what he hears and trying to understand what the speaker means".
Anderson, A. y T. Lynch. *Listening*. Oxford: Oxford UP, 1988. Pág. 6.

³ Vid. A. Anderson y T. Lynch, op. cit., pág. 18.

alumno comprenda y acepte el propósito de la actividad que va a realizar. Un propósito que se aproxime a los de la vida real tiene más probabilidades de ser aceptado por el alumno.

LA CONTRIBUCION ACTIVA DEL SUJETO: EL ESQUEMA

Los significados no están en el texto sino que se derivan de la interacción entre el lector y el texto, es decir, del discurso que surge de esa interacción. Por medio de esta interacción con el texto el lector obtiene la información que necesita o la que sus conocimientos le permiten obtener.

Es esta necesaria interrelación entre el sujeto y el objeto del acto de comprensión lo que hace que el proceso de comprensión sea un proceso activo, desmintiéndose así la opinión de que las macrodestrezas de lectura y comprensión oral sean meramente receptoras o pasivas.

Brown y Yule⁴ nos dicen que *el discurso es texto interpretado en contexto*, lo que quiere decir que el texto por sí mismo carece de significación hasta que el sujeto lo contextualiza gracias al esquema mental previo que aporta y que le permite interpretarlo. El significado de un enunciado puede entenderse de dos maneras: de acuerdo con el valor literal de las palabras que lo componen o de acuerdo con la intención del hablante. Un enunciado consta de **texto** (las palabras literales que lo constituyen) y de **contexto** (la intención del autor del enunciado más los conocimientos previos y los conocimientos generales que el sujeto aporta, su esquema mental).

Los mensajes, principalmente los transmitidos por el medio oral, no siempre hacen explícito el contexto porque el emisor espera del receptor que supla con su esquema mental previo los vacíos que existen en el mensaje literal. El receptor del mensaje lo interpreta a la luz de su propio esquema mental, y puede que su interpretación no coincida con la intención del emisor o con la de otros receptores del mismo mensaje.

Para que los estudiantes puedan realizar la interpretación adecuada de la intención del autor de un pasaje o emisor de un mensaje es importante, en consonancia con todo lo anterior, que posean los esquemas mentales adecuados, es decir, unos conocimientos previos suficientes sobre el tema sobre el que versa la actividad más la información adecuada sobre los aspectos culturales, ambientales o de otro tipo que constituyen referencias necesarias para una correcta interpretación del texto. En otras palabras, para que la comprensión de un texto o pasaje se produzca de manera satisfactoria el tema

⁴ Vid. Brown, G. y G. Yule. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge UP, 1983. Págs. 56-57.

sobre el que trata tiene que estar relacionado de algún modo los conocimientos previos del lector.

Es conveniente tener presente, a la hora de facilitar a los estudiantes el desarrollo de las destrezas de comprensión, que ésta tiene su eje en el sujeto y en la interacción entre éste y el texto, no en el texto en sí (entendemos aquí por texto tanto el transmitido por escrito como de palabra). Dicho con otras palabras, la conjunción, por una parte, del mundo de conceptos y referencias que el lector aporta a la lectura (el esquema) y que le sirven para enmarcar las ideas e información del texto y, por otra, de los procesos mentales que tienen lugar durante la comprensión, o sea, los procesos cognitivos.

Widdowson advierte sobre el carácter subjetivo de la interpretación de la lectura. Un enfoque de la lectura como proceso debe tener en cuenta la subjetividad que existe en la aportación conceptual previa del lector y en el propósito que le lleva a la lectura. Esta subjetividad hace que el lector interprete el texto desde su propia plataforma, lo que lleva a Widdowson a afirmar la potencialidad significativa del texto. El texto no tiene un significado único que le asigna el autor, sino también el que el lector le atribuye en función de esos presupuestos con los que se aproxima a la lectura.

Ahora bien, se puede alegar, y con razón, que, por mucho que los estudiantes posean el esquema mental adecuado, mal pueden entender la intención del autor si desconocen el significado literal de las palabras o no perciben la conexión entre éstas o entre oraciones. Ciertamente un dominio insuficiente del vocabulario o de la gramática de la lengua puede ser un serio impedimento para la comprensión y esto es algo que el profesor debe tener muy en cuenta.

Veremos más adelante como contrarrestar este condicionamiento de la comprensión en una L₂ de un modo coherente con una concepción del texto como discurso.

LAS DESTREZAS COGNITIVAS Y LA COMPRENSION

Tanto en la primera lengua como en una lengua extranjera los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lingüística son esencialmente los mismos, la diferencia radica, por una parte en las destrezas cognitivas que el individuo pone en juego y, por otra, en el modo en que lo hace.

En la comprensión distinguimos dos procesos: a) el de *identificación o percepción del lenguaje hablado* y b) el de *interpretación*. Por el primero, y debido a la intervención de las destrezas cognitivas de nivel inferior, reconocemos los elementos materiales del

mensaje, su significado y las relaciones gramaticales entre ellos (operaciones cognitivas que el hablante nativo realiza de modo automático); por el segundo se ponen en juego las destrezas de nivel superior que permiten integrar las partes y elementos del texto y llegar a su comprensión.

Junto a estas destrezas cognitivas de nivel inferior y superior se encuentra también la memoria, que juega un importante papel en sus dos formas: primaria (a corto plazo) y secundaria (a largo plazo). Explicado de modo muy esquemático, en la segunda se hallan almacenados los conocimientos previos, el esquema, y en la segunda se produce una retención momentánea de un número reducido de elementos (cuatro o cinco) que son decodificados y descartados o incorporados como información a la memoria secundaria, integrándose en el esquema mental o modificándolo con la aportación de nuevos conceptos. La intervención de estos elementos no se produce de una manera secuenciada o circular sino a demanda del propio proceso cognitivo.

Esta somera descripción sólo pretende ser un esbozo del proceso tal como se interpreta que tiene lugar de un modo general. El cuadro que a continuación presentamos resume gráficamente lo que acabamos de exponer:

| DESTREZAS COGNITIVAS | | |
|-------------------------|----------------|--|
| (1) | | |
| (a) de nivel inferior | RECONOCIMIENTO | de letras, palabras, significados, recursos de la gramática, etc. |
| | PERCEPCION | de sonidos, palabras, frases, elem. suprasegmentales, significado, morfosintaxis, etc. |
| (b) de nivel superior | INTERPRETACION | integración del texto |
| (2) | | |
| de recurso a la memoria | PRIMARIA | memoria operacional |
| | SECUNDARIA | almacena conocimientos |

La memoria operacional (memoria a corto plazo) juega un papel inmediato importante en la comprensión, pero —como señalan algunos autores— puede bloquearse con facilidad por sobrecarga cognitiva. ¿Cuándo se produce esta sobrecarga? Cuando, por ejemplo, el sujeto tiene problemas de reconocimiento o percepción, por ejemplo en la identificación de sonidos o límites de palabras en el discurso oral, de

significados o de reglas morfosintácticas; le falla la capacidad de reconocimiento "automático" y el proceso se hace más lento o llega a detenerse. Como hemos dicho antes, la memoria a corto plazo retiene por un periodo muy breve cuatro o cinco elementos para ser decodificados y si el sujeto tiene demasiadas dificultades con el vocabulario o las relaciones sintagmáticas, por ejemplo, el proceso de comprensión puede interrumpirse.

Enlazando con lo que decíamos más arriba, la conclusión a la que se puede llegar después de esto último es que el profesor no debe olvidar que sus alumnos necesitan desarrollar las destrezas cognitivas de nivel inferior, es decir, incrementar su vocabulario, reconocer la forma de las palabras y sus relaciones sintagmáticas, etc., si quiere que sean capaces de entablar una interacción fructífera con el texto, sin olvidar, tampoco, que una destreza cognitiva de nivel superior importante es la de aprender a inferir el significado de las palabras por el contexto.

MODOS DE LECTURA

Tradicionalmente se distinguen dos modelos del proceso de lectura: *bottom-up* y *top-down* (de abajo a arriba y de arriba a abajo, respectivamente), dependiendo de las destrezas cognitivas que intervienen fundamentalmente. El primero entiende la lectura como un proceso en el que la importancia relativa la tienen las destrezas cognitivas de nivel inferior o de identificación, es decir, el reconocimiento de las letras y su combinación para formar palabras y combinar éstas, a su vez, para formar sucesivamente frases, oraciones y párrafos. En otras palabras, la atención del lector va dirigida en un principio a los aspectos lingüísticos del texto.

El segundo modelo entiende la lectura como un juego psicolingüístico de anticipación en el que hay una interacción entre el pensamiento y la lengua y en el que son las destrezas cognitivas de nivel superior, las de interpretación, las que adquieren mayor relevancia. En este modelo la atención del lector se dirige fundamentalmente hacia la interpretación, la integración del texto, y se presta una atención mucho menor a los aspectos lingüísticos. Se espera del lector que aplique destrezas que conduzcan a la comprensión global, como ir seleccionando mentalmente a medida que se lee solamente aquellos elementos más significativos que permiten ir haciendo conjeturas sobre lo que el texto quiere decir, anticipar las ideas del texto y desechar la información irrelevante.

Para una situación como la del lector en una lengua extranjera, cuya competencia lingüística es menor que la del lector en su propia lengua, Eskey⁵ propone un modelo

⁵ Vid. D.E. Eskey. 1986. "Chapter 1. Theoretical foundations". *Teaching Second Language. Reading for Academic Purposes*, eds. F. Dubin, D.E. Eskey y W. Grabe. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing

que denomina *interactivo* y que combina ambos enfoques de modo que el texto (lo lingüístico, el significado literal), el contexto (la intención del autor más la aplicación del esquema) y la tarea de lectura en sí refuercen tanto el dominio lingüístico del estudiante como sus conocimientos esquemáticos. Es decir, al estudiante de una L₂ le es tan importantes desarrollar las destrezas de reconocimiento como las de interpretación y debe tender a aproximarse lo más posible al modo en el que el lector experto en una L₁ ha automatizado las primeras.

Eskey propone su modelo interactivo basándose en investigaciones que ponen de manifiesto que los buenos lectores no son sólo mejores en la interpretación de textos sino también en la identificación de las formas lingüísticas y que las simples destrezas de identificación, por mucho que el lector progrese en eficiencia, continúan desarrollando un papel tan decisivo en la correcta interpretación de textos como las destrezas cognitivas de nivel superior.

Ulijn y Kempen⁶, comparando la habilidad lectora de un sujeto en su propia lengua y en una L₂, llegan a la conclusión de que una comprensión deficiente no se debe al desconocimiento de la gramática, sino a una falta de conocimientos conceptuales, es decir, el significado de las palabras y el tema sobre el que versa el texto de lectura. Si se tiene en cuenta, además, que la falta de familiaridad con el tema afectaría por igual a la calidad de la comprensión en la lengua materna, según los citados autores, sólo resta atribuir la diferencia significativa de comprensión eficaz de un texto escrito en la lengua materna y una lengua extranjera al desconocimiento del vocabulario.

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

Michael G. Moore⁷ recoge unos principios que Britton, Glynn y Smith proponen para reducir la carga cognitiva del lector en una L₂ y facilitarle la comprensión del texto. Los resumimos a continuación:

Con referencia a los procesos cognitivos de nivel inferior:

- (a) Usar vocabulario apropiado al estudiante y a la tarea para reducir al mínimo la capacidad cognitiva requerida para procesar el texto.

Company.

⁶ J.C. Alderson y A.H. Urquhart, eds. 1984. *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, pág. 13.

⁷ Vid. M.G. Moore. 1990. *Contemporary Issues in American Distance Education*. Oxford: Pergamon Press, págs. 245-257.

- (b) Usar estructuras sintácticas que transmitan las ideas de modo directo y relacionen con eficacia la información nueva con la anterior colocándola preferentemente al final de la oración.

Con referencia a los procesos cognitivos de nivel superior:

A. Reconocimiento de las relaciones entre ideas en el texto:

Por medio de tareas que faciliten el reconocimiento de las relaciones entre oraciones y párrafos; por ejemplo: llamando la atención del estudiante hacia los recursos de coherencia y los referentes que haya en el texto, las secuencias temporales y la dirección de los sucesos, recurriendo a ilustraciones, diagramas, presentando el material a base de preguntas y respuestas, ejemplos, metáforas, etc.

B. Reconocimiento de las ideas importantes en el texto:

Incluyendo actividades y tareas que ayuden al lector a identificar las ideas principales que aparecen en el texto.

C. Organización de las ideas en el texto:

Diseñando tareas que ayuden al estudiante a seguir la organización del texto de modo fácil y claro.

D. Integración de las ideas del texto con conocimientos previos:

Recurriendo a tareas y actividades que ayuden al lector a asimilar las ideas nuevas del texto y a integrarla con sus conocimientos anteriores.

CONCLUSION

El hecho de que a determinados niveles el estudiante tenga que abordar textos no adaptados plantea el problema de la falta de familiaridad con el vocabulario que comúnmente se utiliza para transmitir conceptos en el medio impreso. Habituar a los estudiantes en el uso de la destreza de inferencia del significado por el contexto es una estrategia aconsejable, pero la experiencia demuestra que los estudiantes no pueden evitar sentirse desasosegados e inseguros cuando en el transcurso de la lectura se tropiezan con palabras desconocidas. La estrategia de inferencia del significado es válida, a nuestro modo de ver, cuando el número de palabras desconocidas del texto no es muy elevado.

La adquisición de vocabulario es una tarea tan compleja como enseñarlo, especialmente el vocabulario que suele utilizarse en la transmisión por escrito de información o conocimientos y que difiere del que normalmente aparece en los libros de texto, principalmente coloquial y asociado a las tareas comunes de la vida. En cierto modo la lógica preeminencia que se da a la lengua oral parece relegar a un plano secundario el aprendizaje de vocabulario adecuado para la adquisición de conceptos. No hay que olvidar que la habilidad como lector en una lengua extranjera es una destreza de frecuente aplicación, sobre todo en el estudio, y más adsequible que otras destrezas de la lengua.

A fin de ir familiarizando a los estudiantes, de modo paulatino y útil a la vez, con el vocabulario —y, por supuesto, con los demás aspectos de la lengua escrita— creemos que sería muy conveniente utilizar textos de los que comúnmente usan en sus asignaturas los escolares nativos en los países cuya lengua se enseña, por varias razones:

- no son textos adaptados para la enseñanza de la lengua a extranjeros, por tanto se pueden considerar "auténticos";
- la estructura expositiva y sintáctica suele ser menos compleja que la de otro tipo de textos;
- pueden utilizarse como materiales complementarios para reforzar el aprendizaje de otras asignaturas del currículo;
- al ser un medio de adquisición de conocimientos, información, etc., aportan un sentido al aprendizaje de la lengua;
- permiten el desarrollo de otras destrezas de la lengua.

CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS Y EXPERIENCIAS DE LA ENSEÑANZA PRECOZ EN PREESCOLAR Y CICLO MEDIO DE EGB

**M^a Angeles Gil-Cepeda Pérez¹
Escuela de Profesorado de Toledo
Universidad de Castilla-La Mancha**

Durante muchos años he sido profesora de Lengua y Literatura Francesa en Enseñanzas Medias. En la década de los 60 mis alumnos empezaban a estudiar una lengua extranjera en el 1º curso del antiguo Bachillerato a los 10 años, y debíamos partir de cero, con libros basados en el método tradicional: traducción directa, reglas de gramática, listas de vocabulario, etc. Los idiomas extranjeros se enseñaban como lenguas muertas, como una destreza más de la expresión escrita. Este método tradicional era fundamentalmente mentalista por la gran importancia que concedía al aprendizaje razonado de las reglas.

Los componentes lingüísticos que gozaban de mayor atención eran el morfoxintáctico y el léxico. Las destrezas orales recibían menos atención y, por supuesto, no se trataba de la enseñanza de la fonética. Como mucho, se presentaba en los libros de texto una relación de reglas de pronunciación de los distintos fonemas, con sus excepciones.

Hace tres décadas este tipo de aprendizaje era algo consubstancial a la época; estos años pertenecían, según un artículo de Francisco de Ayala (Diario *ABC*, 4 de Mayo de 1.991) a la ya "periclitada era del libro" o a la llamada "Galaxia Gutemberg". La televisión, el vídeo, los ordenadores, son progresos electrónicos de nuestro tiempo, de

¹ Este artículo se basa en la experiencia realizada por la Profesora D^a María Angeles Gil-Cepeda con la colaboración de las estudiantes de Magisterio de la Escuela Universitaria de Profesorado de Toledo D^a Ana María Calderón Gómez, D^a Rosa M^a Esteban Jimenez y D^a Eugenia Pablo Esteban.

una nueva galaxia y estos nuevos "medios" trajeron consigo un cambio profundo de la metodología de las lenguas vivas.

Además, nuestra apertura hacia Europa nos hizo sentir la necesidad de comunicarnos, de viajar y de poder hablar con nuestros vecinos europeos. Esa necesidad ("besoin langagiers") fue otro de los motivos fundamentales del cambio.

Después de algunos años, el inglés se impuso; los alumnos de francés empezaron a disminuir de forma alarmante y la expresión oral, unida al aspecto pragmático de la lengua inglesa, cobraron una importancia merecida al principio pero, a mi juicio, desmesurada más tarde, que continúa hasta ahora.

Siempre he creído que el famoso método directo y los métodos audio-visuales, audio-orales o estructurales (tan en boga aún en la actualidad) son demasiado empíricos y no recurren a la memoria y a la imaginación. El "reclamo" de muchos centros de enseñanzas de idiomas del tipo —"profesorado inglés nativo", "Centro dotado con laboratorio de lenguas", "hable usted francés-inglés sin esfuerzo" ...— despistó a muchos.

El hecho de tener un profesor nativo no es una *panacea*. Normalmente son gente joven sin mucha experiencia y carentes aún de conocimientos lingüísticos en las dos lenguas (la suya y el castellano). Son, eso sí, un valioso complemento como auxiliares de conversación, pero, en general, no pueden ofrecer un aprendizaje adecuado y total a los alumnos.

A estas dos causas que acabo de mencionar como "agentes del cambio": la necesidad de comunicarse y la "invasión anglo sajona, habría que añadir las aportaciones de la antropología, de la psicolingüística y de la sociolingüística. Las nuevas tecnologías de la comunicación que surgieron de estas aportaciones fueron fundamentales esta revolución de la metodología en la enseñanza de las lenguas extranjeras y pusieron de manifiesto no sólo las deficiencias de la formación inicial sino también las diferencias de la formación permanente del profesorado que ahora preocupa tanto a los responsables de la Educación en nuestro país.

Después de este preámbulo y para poder centrar la experiencia de la enseñanza precoz del francés, fruto del trabajo entusiasta de tres de mis alumnas, intentaré responder a las siguientes preguntas:

- 1°. ¿Como debe enseñarse una lengua extranjera?
- 2°. ¿Cuando es el mejor momento para iniciar esta enseñanza?
- 3°. ¿Quien esta capacitado para hacerlo y qué requisitos ha de tener?

1º. COMO. Esta pregunta me la planteé al acceder hace ahora tres años, al puesto que ocupo actualmente en la Escuela Universitaria de Profesorado de Toledo. Debía, en mis clases de Didáctica del Francés, no sólo ofrecer unos conocimientos teóricos sino también aportar mi ya larga experiencia como profesora de Enseñanzas Medias.

Reconociendo que el objetivo primordial de una lengua es la comunicación oral, ¿deberíamos copiar para la enseñanza del francés los métodos que se emplean para enseñar el inglés, del rock, la hamburguesa, los negocios y ... la Coca Cola?

A esta primera pregunta yo contestaría Sí, pero ... no del todo. Es decir, SI teniendo en cuenta que las nuevas tendencias metodológicas actuales son fruto del trabajo de lingüistas y antropólogos franceses y americanos que se basan en el aspecto comunicativo del lenguaje.

NO porque el bagaje cultural de la lengua francesa nos obliga a enseñar algo más que el inglés (o el francés) anglosajón que se habla en la calle.

Muchos recursos de las técnicas que se emplean para la enseñanza del inglés no son válidos para la enseñanza del francés; ni la gramática, ni la pronunciación, ni los objetivos que se persiguen son los mismos.

El lenguaje no es sólo comunicación oral. Francisco Ayala en el artículo del diario ABC que he mencionado antes, dice que: "estaríamos entrando ahora en una época parecida a la Edad Media en que la escritura y la lectura eran práctica reducida a un pequeño sector de clérigos dentro de una sociedad donde la inmensa mayoría de las gentes eran analfabetas".

La visión de este conocido escritor es pesimista y según él, estaríamos en las antípodas de la década de los 60 en lo referente a la enseñanza de los idiomas frente al método tradicional: reglas, traducción, uso del diccionario, (comentario de palabras), la norma escrita, en una palabra aparece la comunicación como único objetivo, y con ella el culto a la imagen.

Una lengua, repito, es, ante todo, comunicación oral, pero también el reflejo de una sociedad, de una cultura, de unas costumbres y de una literatura, que es también una forma de comunicarse. Un buen profesor debe saber cómo y cuándo iniciar a los alumnos en la lectura y en la escritura y no "escamotearles" este otro medio de comunicación. Además, sería privarles de la riqueza existente en el interior de las palabras, motivo más que suficiente para explotarlas sin necesidad de recurrir a su utilidad, a su funcionalismo.

2ª Pregunta: ¿CUANDO debemos empezar? ¿Cuál es la edad adecuada?.

Según algunos autores de textos para la enseñanza del francés (entre ellos Jacky Girardet, *Il était une petite grenouille* para niños y *Le Nouveau Sans Frontières* para adolescentes) y muchos psicólogos, la enseñanza de una lengua extranjera debe comenzar antes de los ocho años, edad a partir de la cual, según las nuevas normas ministeriales se empezará a impartir en 1.992.

Alcaraz y Moody, cuyo libro "Didáctica del inglés, metodología y programación" recomendando encarecidamente a los futuros profesores de lengua extranjera, afirman:

"La edad tiene una importancia muy bien documentada en el aspecto fonológico, ya que la imitación y el reconocimiento de fonemas y de pautas de entonación empiezan a deteriorarse a partir de los seis años lo que aconseja un aprendizaje precoz, especialmente en lo que atañe a la pronunciación y al acento".

Siguiendo estos consejos y para completar las clases de Didáctica "a secas" decidimos, mis alumnos de 3º de Filología y yo, completar la teoría con clases prácticas con alumnos de preescolar. Afortunadamente tenemos un colegio público debajo de la Escuela y cuyas profesoras estaban de acuerdo con nuestras teorías.

Los motivos que nos impulsaron a ello eran los siguientes:

1º.- Los niños, a los cuatro o cinco años poseen algo que desgraciadamente desaparece con la edad: **la espontaneidad, la curiosidad sin límite, la ausencia del miedo al ridículo.** Su "yo" es mucho más permeable que el de los adolescentes de 6º curso de E.G.B. A los 11 años los alumnos quieren evadirse del mundo de los adultos, "pasar" de los padres, de los profesores, de las asignaturas, en una palabra, de todo lo que no sea su "mundo". Incluso creo que llevan cascos en los oídos no sólo para oír música, sino para aislarse, separarse del mundo de los mayores donde aún se niegan a entrar.

2º.- A los cuatro o cinco años no hay problemas de pronunciación. Los niños quieren hablar, comunicarse. No escriben pero cantan, juegan, se mueven. Son ellos los actores, no los profesores.

3º.- El tercer motivo es de índole anatómica: hasta los seis años disponen de una cierta plasticidad cerebral que les permite oír y reproducir los nuevos sonidos con gran facilidad.

Trubetzkoy, fundador de una escuela fonológica y perteneciente al famoso "Círculo de Lingüística de Praga", demostró en su libro "Principios de Fonología" (cuya

traducción publicó la Editorial Cincel en 1.973) de forma científica que los canales del tímpano se endurecen si no se los cultiva. Según estudios posteriores los franceses, dada la complejidad acústica de su lengua, poseen 34 canales desarrollados. Los españoles, al parecer, sólo tenemos 24. Si los niños oyeran otras lenguas, según esta teoría, sus canales de penetración acústica aumentarían.

4°.- Su prodigiosa memoria. Los alumnos a esta edad temprana son como "esponjas" que absorben todo con tal de hacerlo jugando, "avec plaisir", participando.

Los lingüistas distinguen dos tipos de memoria: a corto y a largo plazo. La memoria de un niño puede almacenar tres palabras en el mismo período de tiempo que un adulto almacenaría cinco. Pero si cuantitativamente su memoria es más restringida, cualitativamente es mucho más extensa y más efectiva. Como dice el Catedrático de Lingüística Francesa D. Jesús Cantera Ortiz de Urbina, -a quien tuve la suerte de tener como profesor en la Universidad Complutense de Madrid- "acordarse" viene del latín *accordare*, de *cor-cordis* que significa corazón. No en vano "de memoria" en francés se traduce "par coeur".

Los niños memorizan con gran facilidad textos sencillos, fábulas, canciones, que se graban en sus mentes simplemente por la sonoridad del lenguaje. Hay muchos adultos que recuerdan la misa en latín (¡especialmente las noches de insomnio!) simplemente porque fueron monaguillos de pequeños y el hecho de ser elegidos, las luces, el ceremonial o la música han hecho que no olviden nunca esas palabras de una lengua muerta. Incluso algunos antiguos compañeros del Instituto "El Greco" de Toledo que fueron alumnos míos hace ya 20 años me recitan aún poemas de Ronsard o Baudelaire de memoria recordando lo que aprendieron en las clases de Literatura Francesa del 5° Curso de Bachillerato.

5°.- Los niños de cuatro a cinco años aceptan con facilidad no entender la totalidad, no esperan las explicaciones y aman la fantasía, lo imaginario. Es la edad de los cuentos, de las adivinanzas y de la competitividad.

Y llegamos a la última pregunta.

3°.- ¿QUIEN puede hacerse cargo de este tipo de enseñanza?. ¿Qué se debe tener en cuenta?.

Todavía siguen habiendo, especialmente en la escuelas públicas profesores que no tienen la especialidad de Filología Francesa, lo que representa un problema para ellos y para sus alumnos puesto que si no dominan la lengua extranjera corren el riesgo de originar dificultades y rechazos posteriores en los alumnos.

En consecuencia, la enseñanza precoz del francés requiere:

1º Condición: Hablar un francés fluido, con buena pronunciación. Pero no todos tenemos la misma capacidad para captar y emitir los sonidos si no nos han enseñado a hacerlo desde pequeños. Si se aprende tarde un idioma hay que recurrir a la fonética correctiva y a los viajes al extranjero para poder hablarlo bien. La Escuela en la que yo trabajo está hermanada con la "Ecole Normale" de Agen y en los tres últimos años, además de recurrir a los intercambios individuales y al trabajo "au pair", seis alumnos han logrado hacer un "stage" de perfeccionamiento en la citada Escuela Normal durante cuatro meses².

2º Requisito. Formación en psicología específica para niños de 4-6 años en adelante.

3º. El más importante: Amor a los niños y creer en lo que se está haciendo.

4º. Contar con el apoyo de los profesores tutores y convencer a los padres de los alumnos que ya tengan conocimientos de inglés (o que esperen tenerlos muy pronto) que el estudio del francés no perjudicará el aprendizaje, presente o futuro, del inglés, sino que, al contrario, lo mejorará. Hay que combatir la creencia de que los niños que aprenden varias lenguas sufren retrasos en la adquisición de la suya propia y del inglés. Es falso. Un niño bilingüe desde la infancia (por ejemplo, con padre y madre de distinta nacionalidad, es posible que tarde algo más de tiempo en romper a hablar que los niños "monolingües", al recibir distintos mensajes (o los mismos) en dos o tres códigos diferentes, pero, más tarde, las ventajas serán enormes al acabar dominando a la perfección (¡y para siempre!) dos o tres lenguas.

5º. Poseer "madera de actor" y carecer de sentido del ridículo para acercarse de forma comunicativa y lúdica al alumno.

6º. Hablar en francés desde el primer momento para dar a los alumnos la posibilidad de "oír" lo más pronto posible la lengua extranjera teniendo en cuenta el proceso natural que sigue un niño al aprender su lengua materna. Una madre habla a su bebé todavía en la cuna sin esperar que entienda, lo sumerge en un "baño lingüístico" aunque él sólo capte al principio el tono de

² El curso 1.989-90, desde septiembre a diciembre, tres alumnas que acababan de terminar sus estudios, estuvieron en la Escuela como alumnos-oyentes con todos los gastos sufragados por el "Comité de Jumelage" de Agen con excepción del viaje y unas 40.000.- Ptas. (la mitad del alojamiento en una residencia durante los dos primeros meses). Al mismo tiempo otra alumna de 3º curso que empezaba su período de prácticas cuatrimestral, fue contratada por un colegio y un Instituto de la ciudad hermanada con todos los gastos pagados y recibiendo una pequeña cantidad para sus gastos como lectora de español. Este curso próximo irán otras dos alumnas en las mismas condiciones. ¡Lástima que las Escuelas Normales desaparezcan ya en Francia!

su voz. Deberá seguirse, en consecuencia, el orden de las cuatro etapas o destrezas lingüísticas: **"LISTENING, SPEAKING, READING and WRITING"** que maneja un niño hasta dominar su lengua. Primero escucha (oye sonidos, voces, tonos, reconoce por el tono a los seres próximos), habla a los dos años, lee a los cinco (este momento se retrasa actualmente cada vez más dando prioridad a otras destrezas) y empieza a escribir a los seis.

7°. Tener mucho cuidado con la corrección, especialmente en público. Los niños son muy sensibles y la competitividad ya empieza a ser terrible desde la infancia. Deberá "recogerse" la frase mal dicha y corregirse dentro de un contexto. Por ejemplo, si un niño dice: **No sabo esto**, responder: **"yo sí lo sé, es esto"**.

8° y último. Si sólo se pueden utilizar 20 minutos, dos veces por semana del horario de las clases no romper nunca el ritmo de lo que estén haciendo y apoyarse en los elementos del aula, realizando con los alumnos acciones sensoriales y dinámicas como dibujar, colorear, correr, jugar, cantar canciones infantiles ... Todo ello con la ayuda del profesor-tutor y utilizando los métodos de la enseñanza globalizada, pero hablando en francés.

Como colofón de la experiencia a finales del mes de mayo los alumnos de 4° y 5° del Colegio Infantes dramatizaron, en el escenario del Salón de actos del Centro, la fábula de **La Fontaine** que lograron asimilar y aprender de memoria.

Antes de terminar quisiera aconsejar a los futuros profesores de francés: **"Demarrez avant les autres"**. Es nuestra única posibilidad de poder competir con el inglés.

PRINCIPIOS METODOLOGICOS RECTORES DEL AREA CURRICULAR DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL D.C.B.

**José Ignacio Albentosa
Escuela de Profesorado de Ciudad Real
Universidad de Castilla-La Mancha**

Resumen

En este artículo se analizan las orientaciones metodológicas que han tenido una influencia directa en el Area Curricular de Lenguas Extranjeras. Tras una visión general de las corrientes metodológicas que, para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se han sucedido a lo largo del siglo XX, el autor se centra en el Enfoque Natural y la Programación por tareas, piezas clave de la metodología propuesta por el Diseño Curricular Base (DCB).

Abstract

In this paper the author analyzes the different methodological orientations that have influenced the curricular subject of foreign languages. An overview of the most important approaches and methods used in the teaching of english as a foreign language during the 20th century is followed by a more detailed analysis of the Natural Approach and task-based syllabus, pillar-bases of the orientations given by the DCB.

Mucho se ha reflexionado en los últimos años sobre el Diseño Curricular Base¹. Desde que en 1989 el Ministerio de Educación y Ciencia publicó las propuestas de la reforma de las enseñanzas no universitarias se han sucedido publicaciones, artículos, cursos y seminarios que han glosado, aplaudido o criticado —según los casos— las propuestas ministeriales. No pretendemos en este artículo reincidir en la bondad o desatino de la propuesta para el Area Curricular de Lenguas Extranjeras. Nuestra intención es, por el contrario, ofrecer unas claves que puedan servir para comprender las corrientes metodológicas que han servido de base a la propuesta gubernamental.

¹ Este trabajo fue presentado en el V Encuentro de Profesores de Idiomas, Guadalajara, Septiembre de 1991.

En lo que a Reforma y Lenguas Extranjeras se refiere, habría que comenzar reconociendo que una de las mayores innovaciones es, sin lugar a dudas, la introducción de la enseñanza del idioma a partir de los ocho años. Innovación ciertamente importante, pero que no deja de resultar tímida ya que se debiera haber reglado el aprendizaje de la lengua extranjera desde el primer año de la Enseñanza Primaria, e incluso antes.

En una confusa —y decimos confusa porque sus redactores no han podido ser menos claros y expresar más cosas en menos espacio— introducción de casi diez páginas el DCB ofrece los planteamientos teóricos que sirven de fundamento al área de idiomas, e intenta definir la naturaleza del lenguaje humano, los procesos de aprendizaje implicados en la adquisición de una lengua extranjera, las características específicas de la lengua que se va a enseñar y las expectativas de la sociedad respecto del aprendizaje de idiomas extranjeros. Tras este *maremagnum* la introducción concluye taxativa: «Lo anteriormente expuesto da una idea de la complejidad del proceso de aprendizaje».

A continuación entra la propuesta en un terreno más específicamente metodológico y ahí —al igual que en la introducción— la ambivalencia puede llevar en ocasiones a una peligrosa confusión, confusión que —hemos de reconocerlo— es fruto de una sincera muestra de imparcialidad y respeto por las más diversas tendencias de la que hace gala la propuesta de Lenguas Extranjeras. El problema surge cuando, al no querer imponer, invita al baile didáctico de sus pocas páginas a toda una serie de conceptos y tendencias metodológicas que despistan, más que guían, al que acude al DCB en busca de directrices más específicas.

El lector, casi siempre un docente, puede descubrir que principios y términos del Total Physical Response, del Silent Way, del Natural Approach, del erróneamente llamado Enfoque por Tareas, incluso del ya casi olvidado Ncional-Funcional pululan indistintos por las páginas de la propuesta. En ocasiones esta búsqueda —y hasta cierto punto loable— imparcialidad llega a la contradicción. En la página 434 de Enseñanza Secundaria, por ejemplo, se dice: «las estrategias naturales que el alumno utiliza para procesar el INPUT lingüístico cuando está expuesto a una lengua extranjera son similares a la que ha utilizado para aprender su lengua materna». Esta categórica afirmación —extraída de las teorías de Krashen— objeto de profundas controversias queda desdicha tan sólo una página después: «... cabe considerar que tanto en la adquisición como en el aprendizaje de una lengua extranjera el alumno recurre a estrategias que no había utilizado en el aprendizaje de su lengua materna».

El DCB hace poco después, en la página 457, profesión de fe de esa intencionada imparcialidad al afirmar: «La enseñanza de los idiomas modernos ha evolucionado mucho en los últimos tiempos. Hoy en día no parece adecuado decantarse por unas

prácticas pedagógicas que excluyan táxativamente otras». Aseveración más que acertada ésta del DCB porque, sin lugar a dudas, una de las características más destacadas de la Lingüística Aplicada en los últimos decenios es la proliferación de enfoques y métodos. Esto ha supuesto, para no pocos, una cierta sensación de confusión ante la avalancha de nuevos métodos y orientaciones, que ha llevado a unos a un escepticismo ante tanta y continuada novedad y a otros a adscribirse a toda teoría innovadora sin adoptar una postura crítica ante ella.

Es muy difícil seleccionar de la plétora de hipótesis, teorías y técnicas usadas durante el siglo XX aquellas realmente significativas que pudieran haber tenido decisiva influencia en el DCB. No cabe duda de que, hasta 1970, el método de Gramática-Traducción primero y el Audio-Lingual después —pasando por el Método Directo o el Enfoque Situacional— fueron mayoritariamente usados en la enseñanza de idiomas modernos y siguen usándose hoy día. El final de la década de los sesenta y principios de los setenta suponen un punto de inflexión en la Lingüística y la Educación. Por un lado Jakobovits en 1970 y, principalmente, Hymes en 1971 introducen en los estudios lingüísticos el concepto de *communicative competence*, en abierta y deliberada oposición a la teoría de Chomsky sobre la *linguistic competence*. Por otro lado, los discípulos de Carl Rogers introducen en el mundo educativo las teorías de la psicología humanista, que supone desplazar el foco de atención de la *enseñanza al aprendizaje y del profesor (facilitador para las nuevas teorías) al alumno*. Irrumpió en la enseñanza de idiomas el *communicative approach*, cuya primera manifestación metodológica fue el Ncional-Funcional de Wilkins. Después se fueron sucediendo a lo largo de la década de los setenta y los ochenta el Total Physical Response de Asher, el Silent Way de Gattegno, el C.L.L. de Carrant, el Natural Approach de Krashen y Terrell, la Suggestopedia de G. Lozanov y, últimamente, los sílabos por tareas y procesuales. Así pues, en el dintel de la década de los noventa, la Lingüística Aplicada sigue manifestando una desafortunada actividad, más que patente en la gran cantidad de publicaciones que sobre la enseñanza de lenguas extranjeras salen al mercado cada año.

Pese a su decalorada imparcialidad el DCB se adscribe, lógicamente, al Enfoque Comunicativo aunque, también aquí, hace las matizaciones oportunas ya que «los enfoques comunicativos pueden tener el riesgo de que se abandone excesivamente el aprendizaje de las formas (...) que constituyen buenas organizadoras de los conocimientos adquiridos». Dentro de esta adscripción comunicativa afloran con frecuencia a las páginas de las orientaciones ministeriales las teorías del Enfoque Natural de Krashen y Terrell, y se introduce, explica y analiza el término quizás más de moda hoy en la enseñanza de las lenguas extranjeras, las *tasks* (tareas).

El DCB insiste en el hecho, siguiendo las directrices del Enfoque Comunicativo, de que de lo que se trata no es tanto de aprender linealmente una serie de reglas

gramaticales que permita la construcción y repetición de frases, sino de que los alumnos aprendan paulatinamente, dentro del proceso de aprendizaje, a expresar en la lengua extranjera lo que son capaces de expresar en su propia lengua, esto es, sus opiniones, sentimientos, ideas ... Ello supone, por tanto, que el papel del alumno en el aula habrá de ser —en consecuencia lógica con el Enfoque Humanista que inspira la metodología comunicativa— predominantemente activo, ya que «es a través de la puesta en práctica como se pone de manifiesto la competencia comunicativa» y como el alumno se convierte y se siente centro real y afectivo del proceso. Estando básicamente de acuerdo en esto, creemos que el enfoque humanista ha traído, sin embargo, una exaltación excesiva del *aprendizaje*, con el evidente menosprecio de la *enseñanza*, olvidando que detrás de todo buen aprendizaje suele haber un excelente profesor y una enseñanza acertada y convenientemente programada. El DCB afirma que «unos malos resultados generalizados pueden implicar alguna de estas cosas: metodología inadecuada, enseñanza insuficiente, material inadecuado, prueba demasiado difícil, falta de validez de contenido en la prueba», haciendo —fruto de la idea a la que hacíamos mención— siempre parte responsable de unos malos resultados al profesor.

Una de las fuentes teóricas del DCB es —ya lo mencionamos— el Enfoque Natural de Krashen y Terrell. De este enfoque se recogen, principalmente, sus teorías sobre *adquisición/aprendizaje*, la teoría del $I+1$ o *input hypothesis* y sus ideas sobre el tratamiento del error. Las teorías de Krashen, que se pueden palpar en numerosas páginas de la propuesta, están alcanzando un gran reconocimiento a nivel internacional porque, hay que hacer honor a ello, es, quizás, el mayor y mejor teorizador del enfoque comunicativo y, en cualquier caso, el único que ha formulado —dentro del enfoque comunicativo, insistimos— una teoría sobre cómo se aprende una lengua.

Una de las hipótesis fundamentales sobre las que se asienta el Enfoque Natural es la llamada *Acquisition/Learning Hypothesis*, que hace referencia a las dos formas de desarrollo de la lengua extranjera: la comunicativa y la lingüística. Krashen opina que una segunda lengua no se *aprende* (learning) conscientemente a través del estudio explícito de su gramática, sino que se *adquiere* (acquisition) utilizándola en situaciones comunicativas reales, de una forma natural e inconsciente, al igual que la lengua materna y por ello está convencido de que «(...) formal language teaching is no so important in developing communicative ability in second language as previously taught. Many researchers now believe that language acquisition is responsible for the ability to understand and speak second languages easily and well»².

Si la *adquisición* contribuye a desarrollar la capacidad de producir alocuciones espontáneas, el *aprendizaje* desarrolla, por otra parte, la función monitora de la lengua,

² Krashen, S.D. y T.D. Terrell. 1983. *The Natural Approach*. Pergamon Press, p. 18.

es decir, permite al alumno desarrollar la capacidad de controlar y mejorar su producción en la lengua extranjera. «We can use the monitor to make corrections, to make changes in our utterances only after the utterance has been generated by the acquired system»³. Ahora bien, el alumno debe hacer un uso adecuado de la función monitora, de manera que la aplicación de las reglas gramaticales que rigen el funcionamiento interno de la lengua no interfiera con su competencia comunicativa dado que las funciones primordiales del lenguaje son la comunicación y el intercambio social. «The third general principle of the Natural Approach is that the course syllabus consists of communicative goals. This means that the focus of each classroom activity is organized by topic, not grammatical structure»⁴.

Otro de los principios del Enfoque Natural es su teoría del *input*, que establece que el proceso de adquisición de una lengua extranjera tiene lugar cuando se ofrece al alumno un *input* o tipo de lengua comprensible, relevante para sus intereses y con un grado de dificultad adecuado. Se asume la conveniencia de que el tipo de lengua al que se va a exponer al alumno se sitúe un paso por delante del nivel de competencia adquirido. Lo que se conoce como principio de I + 1 queda repetidamente recogido en el DCB: «(...) se tendrá en cuenta el hecho de que es conveniente situarse siempre un paso por delante del nivel de competencia adquirido, de manera que la dificultad sea sólo un desafío y no una barrera infranqueable». Es por ello de vital importancia que el alumno no se vea forzado a hablar hasta que no se sienta preparado para ello y que haya un período de silencio en el que los alumnos no producen en absoluto y a través del cual se construye el nuevo sistema lingüístico. De ahí la importancia que, en un primer momento, el Enfoque Natural y el DCB conceden a las destrezas de comprensión (listening, reading) frente a las destrezas de producción (speaking, writing). «The input hypothesis claims that comprehension precedes production»⁵.

La teoría del tratamiento del error es consecuencia lógica de la discutida teoría de *acquisition/learning* y no pocos han visto tanto en el Enfoque Natural como en la filosofía del DCB un cierto culto al error argumentando que es muestra de que se está produciendo un aprendizaje. Otro de los vocablos, omnipresente hoy en cursos y seminarios sobre la enseñanza de idiomas, que aparece en el DCB y al que éste dedica varios epígrafes completos es el término *task* (tarea), concepto ambiguamente utilizado y de difícil definición. Los más simplistas han establecido una total correspondencia entre *task* y *activity*; la propuesta del DCB no se sustrae a este equívoco y en las páginas 458 y 459 de Secundaria utiliza indistintamente ambos términos. Sin embargo,

³ *Ibidem*, p. 30.

⁴ *Ibidem*, p. 20.

⁵ *Ibidem*, p. 20.

se ve generalmente en la palabra *task* una realidad más compleja, realidad que el DCB define a la perfección: «Una tarea puede definirse como un conjunto de actividades diferenciadas y secuenciadas que giran en torno a la resolución de un problema» (DCB, E. Primaria, p. 365).

Así pues, el término *task* es un concepto bastante complejo que incluiría —según sugieren J. Roca y M. Valcárcel— los siguientes componentes:

- a) unos **OBJETIVOS** de los cuales surgiría la tarea;
- b) un **INPUT** o datos suministrados a los alumnos y que son el punto de partida de una tarea;
- c) unas **SUBDESTREZAS** que son, ni más ni menos, que actividades que conducen a la realización de la tarea completa; actividades secuenciadas en tres fases:
 1. Fase procesadora: el alumno sólo tiene que procesar el input (escuchar una audición, leer un texto ...).
 2. Fase productiva: es una fase de producción controlada que consiste en repetición de diálogos, resumen de textos...
 3. Fase interactiva, con actividades más complejas como debates, simulaciones ...
- d) unos **ROLES** y un **SETTING** que especifiquen las funciones del profesor y los alumnos en esa tarea concreta, la organización, el tipo de agrupamiento ...
- e) la **EVALUACION** de la tarea, que permita ver si se han logrado los objetivos propuestos y que proporcione un mecanismo de retroalimentación que modifique el diseño de la tarea y lo ajuste a unas condiciones reales en el caso de un resultado no plenamente satisfactorio, lo que puede llevar al profesor a la programación de una tarea exclusivamente lingüística o gramatical⁶.

Los «task syllabuses» recogen, a pesar de ser eminentemente comunicativos en sus principios, la posibilidad de la realización de tareas exclusivamente lingüísticas o gramaticales que ayuden a desarrollar la competencia lingüística y la perfección en el uso del lenguaje porque «it now seems to be widely accepted that there is value in classroom tasks which require learners to focus on form»⁷. Idea recogida por el DCB al proponer un bloque de contenido de reflexión sobre la lengua y sus mecanismos internos en la enseñanza secundaria.

Con todo, el DCB «no quiere privilegiar "la programación por tareas" frente a otras tendencias metodológicas, sólo hacer ver que las tareas han de incardinarse en cualquier

⁶ Albentosa, J.I. y A.J.Moya. 1991. «TEFL en las Escuelas Universitarias del Profesorado. Reflexiones para una orientación metodológica». Retama, nº 9. Escuela Universitaria de Profesorado de Cuenca.

⁷ Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 13.

modelo de programación», algo que —en realidad— los profesores de lenguas extranjeras llevamos poniendo en práctica hace ya bastantes años.

No nos extenderemos más en estas reflexiones sobre las corrientes metodológicas que han inspirado la filosofía didáctica del Diseño Curricular Base. Concluiremos diciendo que nos parece excelente el objetivo que el Libro Blanco y el DCB presentan: «Dominar, al menos, un idioma extranjero». Para la consecución de este objetivo final el Ministerio de Educación propone el inicio del estudio prescriptivo de un segundo idioma (distinto del castellano y, en su caso, del propio de cada comunidad autónoma) en el tercer curso de la escolaridad obligatoria. Avance importante, pero insuficiente en el contexto de una Reforma Educativa con la que la sociedad española se va a enfrentar al reto de una Europa sin fronteras y a los albores del siglo XXI. Por otra parte, la reforma que ha comenzado a aplicarse durante el curso 91-92 no servirá para nada en lo que a enseñanza de Lenguas Extranjeras se refiere —pese a tanto y confuso apoyo metodológico de la propuesta ministerial— si no va acompañada de los cambios imprescindibles a nivel de formación inicial y permanente del profesorado de idiomas. En la situación actual de poco sirven las reformas si la Lingüística, Lengua y Literatura inglesas no se convierten en el centro real de la especialidad de "Lenguas Extranjeras" que se diseña para las Escuelas de Profesorado, si no se preparan programas adecuados de formación permanente para el profesorado en ejercicio y —muy importante— si no se diseña un programa de oposición adecuado, racional y exigente a la vez, para el acceso al Cuerpo de Maestros, de aquellos que tendrán en sus manos la enorme responsabilidad de ser —dentro del Sistema Educativo— primeros formadores en lenguas extranjeras.

LA PROGRESION DE LOS "SAVOIRS" Y DE LOS "SAVOIR-FAIRE" EN LOS MANUALES PARA "DÉBUTANTS"

M^a José Valiente Jiménez
Universidad de Alcalá

Resumée

La réforme de l'enseignement constitue un défi pour le professeur de français. Le "Diseño Curricular Base"(D.C.B.) s'avère insuffisant comme point de repère, notamment en ce qui concerne la progression pour les débutants. Pour aborder ce problème, nous partons d'une révision conceptuelle du terme "Progression"; par la suite, nous analysons trois manuels pour l'enseignement du français, adressés à un public débutant, du point de vue du binôme progression pragmatique/progression grammaticale. Nous constatons l'ordre aléatoire des "savoir-faire" face à l'ordre rigide des "savoirs". Nous proposons quelques indications, susceptibles d'aider les professeurs à réfléchir sur ces concepts, afin de pouvoir les utiliser plus consciemment et d'une façon plus efficace.

Resumén

La reforma de la enseñanza es un desafío para los profesores de francés. El Diseño Curricular Base (D.C.B.), por su misma naturaleza, resulta insuficiente como referencia con respecto a la progresión de contenidos para los alumnos principiantes. Para abordar este problema, partimos de una revisión conceptual del término "progresión"; seguidamente analizamos tres manuales para principiantes, desde el punto de vista específico del binomio progresión pragmática/progresión gramatical, constatando el orden aleatorio de los "savoi-faire" frente a la rigidez de los "savoirs". Sugerimos algunas indicaciones susceptibles de ayudar a los profesores a reflexionar sobre estos conceptos, con el fin de poder utilizarlos más eficaz y conscientemente.

I. Introducción

Son muchos los problemas que se le plantean al profesor de idiomas cuando, por constatación objetiva, llega a la conclusión de que los programas, metodologías y

medios que utiliza en su trabajo diario no sirven para conseguir plenamente los objetivos requeridos por la Institución Escolar y por la Sociedad.

Consciente de esta problemática, el Ministerio ha respondido con la publicación de nuevas orientaciones para la reforma de la enseñanza, caso del Diseño Curricular Base (D.C.B.), con el fin de estimular la introducción de una nueva metodología. Sin embargo, debido a la escasa definición conceptual y práctica empleada, especialmente en el uso de la progresión para la programación del trabajo del aula, el desarrollo de estas sugerencias ministeriales puede suponer nuevas dificultades para el profesorado.

El presente trabajo es un análisis de tres manuales, utilizados para la enseñanza de "débutants", desde el punto de vista específico del binomio progresión pragmática (del "savoir-faire")/progresión gramatical (del "savoir"), con el objetivo de ayudar al profesor de primaria a reflexionar sobre estos conceptos, de manera que pueda utilizarlos más conscientemente y por ello, con mayor eficacia.

II. Analisis conceptual

Una de las dificultades más inmediatas para la práctica diaria del profesor es la llamada progresión del contenido de la asignatura, puesto que, de todos es sabido, un proceso didáctico que lleve consigo un itinerario de aprendizaje, aunque éste sea negociado, implica una toma de posición por parte del profesor sobre qué elementos hay que favorecer en la enseñanza de una materia y qué orden deben guardar esos elementos en el proceso.

Tradicionalmente se consideró que la suma de elementos insertados en determinadas unidades permitía alcanzar el nivel de competencia lingüística deseado. Más tarde se valorará fundamentalmente la integración de los elementos nuevos en lo ya adquirido. "Ce nouveau doit être préparé par le déjà vu et le déjà vu doit potentiellement aider à acquérir le nouveau" (Besse, 1980a, p. 88).

Sin embargo algo más ha cambiado con respecto a la noción de progresión; el Diseño Curricular Base al que hacíamos referencia, recomienda que ésta no se haga mediante la apropiación sucesiva de diferentes subsistemas de elementos, sino mediante una aproximación global, lo que implica necesariamente, en los momentos iniciales, una simplificación y una exclusión de particularidades secundarias. De esta manera la progresión/progreso se realiza rellenando, matizando y enriqueciendo esta aprehensión global. Así, el aprendizaje de una lengua extranjera no se plantea tanto como una serie de unidades elementales de contenido, que son aprendidas antes de pasar a las siguientes, sino más bien como un sistema de comunicación elaborado globalmente y

cuya complejidad y potencial educativo se incrementan de forma gradual (D.C.B., 1989, p.320).

Ahora bien, si por una parte el D.C.B. rechaza conceptos como elementos, contenidos —"savoirs", en definitiva— y linealidad en el aprendizaje, por el contrario acepta la progresión como necesaria, barajando criterios tradicionales de gradación: simplicidad, complejidad etc. Esta aceptación, aunque tímidamente abordada en las Orientaciones Ministeriales, nos parece importante en la medida que, sobre todo para los "débutants", la gradación supone una programación cuidadosa que hace avanzar al aprendiz y le "rassure" en su propio aprendizaje.

Lo que se discute actualmente no es tanto la progresión en sí, como la progresión basada en términos gramaticales y única. Las nuevas perspectivas de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera y en concreto "l'approche communicative", al centrar el proyecto educativo en el aprendiz, al que se le pide que participe en la programación de su propio aprendizaje, no permite, de hecho, una sola progresión estricta y rigurosa. No olvidemos tampoco, que la importancia adquirida por la dimensión social del lenguaje implica comportarse lingüísticamente a partir de situaciones socialmente diversificadas y provistas de variantes, lo que, evidentemente hace difícil una sola progresión de elementos.

Junto a los cambios terminológicos: progreso, "organisation de données", se introduce un matiz nuevo: que la organización de elementos debe establecerse teniendo en cuenta la noción de competencia funcional —actos de habla— de acuerdo con las necesidades del aprendiz. Según "l'approche communicative", bastaría con reagrupar "les données linguistiques" en conjuntos funcionales, distribuir las nociones gramaticales en su interior e insertar estos conjuntos en una situación de comunicación; al mismo tiempo se diversificarían las formas por función, permitiendo actitudes y papeles sociales diferentes (Courtilon, 1980, p.89).

Ahora bien, ¿qué funciones se deben introducir antes?, ¿cuántas funciones por situación de comunicación?, ¿qué formulaciones?, ¿qué actos de habla?, ¿qué nociones?. Evidentemente se recurre a criterios tradicionales de gradación: formulaciones más frecuentes, actos de habla más rentables, nociones menos complejas etc.

Por ejemplo, cuando se sugiere la introducción de nociones semánticas más generalizables, provenientes de una "gramática fundamental", antes de abordar la "gramática del sujeto" (Courtilon et Papo, 1977) o cuando se introducen las formulaciones directas antes de las indirectas (Debyser, 1980), se está, de hecho, recurriendo a criterios de facilidad/dificultad.

Se parta de gradaciones situacionales, discursivas o pedagógicas, o de una combinación de las tres (Moirand, 1982), la elección de las interacciones, previsibles o no, en un acto de comunicación la fijación del número de actos por intercambio lingüístico o la determinación de la dificultad en la realización de actividades, suponen ya el uso de una primera progresión al elaborar el programa de enseñanza. Sin embargo nos podemos preguntar si esta mayor valoración de la componente comunicativa implica que no haya progresión en el contenido lingüístico—"des savoirs". Intentaremos responder a esta pregunta en el próximo apartado.

III. "L'Etat des choses": Análisis de tres manuales para "debutants"

En efecto, la lengua ya no es sólo "un savoir" que el aprendiz debe adquirir sino "un savoir-faire" que debe dominar en situación (Besse, 1980b, p.41).

En la práctica diaria "le savoir-faire" nos permite dividir "la compétence" en términos de progresión pedagógica, aunque desglosar este contenido en actos de habla pueda parecer reducir la dinámica de la comunicación a un repertorio discutible; así "le savoir-faire" se divide en varios "savoir-faire" (Caminade, 1990,p.27).

Análisis de la progresión "des savoir-faire"

Si comparamos en primer lugar los diferentes actos de habla, tomando como muestra tres manuales para "débutants", "niveau de départ zéro", podemos concluir lo siguiente:

1) Los tres manuales introducen los mismos actos de habla, con pequeñas excepciones. Predominan todos aquellos que permiten establecer los primeros contactos, "les liens sociaux", saludar, presentarse, para pasar, en menor medida, a actos como preguntar / dar información sobre la identidad, la pertenencia, el lugar, describir objetos, personas etc. En pocas ocasiones se pasa a la acción, prohibición, rechazo, petición de permiso y, casi nunca, utilizando la terminología de Chamberlain, se va más lejos.

Así, se puede constatar que *En Avant la musique* y *Allô France* no se despiden; éste último tampoco permite tomar contacto por teléfono, no ordena ni prohíbe, mientras que en *En Avant la musique* ni se propone nada, ni se manifiesta una opinión; se dan órdenes pero no se prohíbe nada. *Le P'tit Manuel* introduce la "permission", lo que no hacen los otros manuales.

2) Los autores de *Le P'tit Manuel* y de *En Avant la musique* proponen mayor número de actos, sin embargo *Allô France* y *Le P'tit Manuel* trabajan más actos por situación de comunicación; así en una misma unidad se presentan distintos "savoir-faire", ej. "savoir saluer / se présenter / prendre congé" o "savoir demander l'identité de qq / décrire qch.". La progresión de estos manuales es "arborescente", es decir un acto implica necesariamente la utilización de otros, "proposer qch." lleva consigo "accepter, refuser, exprimer son goût", etc.

3) Un mismo "savoir-faire" reaparece en unidades sucesivas; de esta manera la presentación se realiza en espiral, integrando parámetros gramaticales y situacionales cada vez más complejos; ej. en *Allô France* "dire de faire / Proposer" es estudiado en tres unidades distintas (V.2, VII.2, IX.1).

Aunque la elección de "savoir-faire" coincide en los tres manuales, como hemos indicado, el orden varía, salvo "savoir saluer / se présenter / demander" que son siempre introducidos en las primeras unidades respondiendo a reglas de acercamiento social.

Análisis de la progresión "des savoirs"

Si analizamos además la introducción de los tiempos verbales como elemento de progresión de los "savoirs", en los mismos manuales, podemos constatar que sigue los principios de la tradición audiovisual, como se muestra en el Cuadro II.

CUADRO II

| APARICION DE LOS TIEMPOS VERBALES EN LECCIONES O UNIDADES DE LOS MANUALES | | | |
|--|--------------|----------|---------------------|
| TIEMPOS | MANUALES | | |
| | P'tit Manuel | En Avant | Allo France |
| Présent | L.1 | L.1 | U.I |
| Impératif | L.9 | L.15 | U.II.2/V.1 VII.1 |
| Imparfait | --- | --- | --- |
| P. composé | L.12 | L.17 | U.VI.1 VIII.1.2 |
| P. récent | --- | --- | --- |
| F. proche | L.17 | L.18 | U.V.1/VII.2 |
| F. simple | --- | --- | --- |

De la observación del Cuadro II podemos concluir:

1) La economía de tiempos en todos los manuales, que se limitan al modo indicativo. La progresión lingüística es la misma.

2) Se practica mucho el presente antes de abordar otras formas.

3) El "Passé Composé" es estudiado muy tarde y aislado de otros tiempos verbales; ningún manual introduce el imperfecto de indicativo, sin permitir el establecimiento de relaciones temporales.

4) No se observa ninguna tendencia a hacer más auténtico el lenguaje, introduciendo mayor cantidad de formas verbales cuando son necesarias, debido a la limitación impuesta por la progresión gramatical.

5) Aunque no lo recoge el Cuadro, se presentan los auxiliares "avoir" y "être" separadamente.

6) En definitiva, se siguen utilizando los mismos criterios de gradación en el aprendizaje de las formas gramaticales: facilidad, frecuencia, rentabilidad...

De los análisis anteriores podemos concluir que la progresión en los manuales estudiados se desarrolla en un plano definido por dos ejes (Figura I): un primer eje pragmático, compuesto por los diferentes "savoir-faire", los mismos en todos los manuales aunque con distinto orden, y por un segundo eje gramatical, de los "savoirs", con cierta rigidez secuencial, ya que se repite idéntica en los tres manuales.

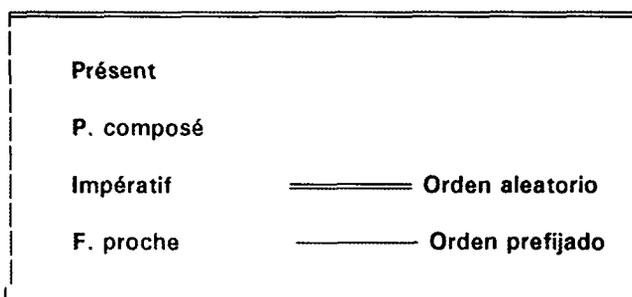
FIGURA I

PROGRESION PARA PRINCIPIANTES

EJE PRAGMATICO
(SAVOIR-FAIRE)

se présenter demander dire de exprimer les
qch. faire sentiments

EJE
GRAMATICAL
(SAVOIR)



Para terminar, podemos resumir lo anterior en algunos puntos que puedan servir de ayuda para la progresión en la práctica diaria.

1) La enseñanza/aprendizaje implica una progresión. Sin embargo progresión no quiere decir forzosamente progresión gramatical. La elección y la organización de los objetivos o contenidos, sean "savoirs" o "savoir-faire", es lo que debe determinar la progresión: se elige y se ordena para que el aprendiz progrese.

2) Se siguen utilizando, en el material que existe actualmente en el mercado, los mismos criterios tradicionales de gradación: simplicidad, rentabilidad, etc., se trate de distribuciones situacionales, discursivas o pedagógicas. Estos criterios deberían ser aplicados obviando el contenido lingüístico y teniendo en cuenta exclusivamente las necesidades inherentes al tipo de secuenciación elegido.

3) La introducción, en grado variable, de esta progresión pragmática en los últimos manuales publicados para "débutants" no ha permitido a sus autores librarse de la progresión gramatical estricta, que parece inevitable. El desarrollo de un "savoir-faire" concreto o de una situación de comunicación no conlleva una gramática "éclatée ou transversale", utilizando la terminología de Cicurel, sino que independientemente del acto o de la situación lo que se impone es una progresión lingüística determinada. Sin embargo una propuesta más acorde con "l'approche communicative" debería implicar

un uso del lenguaje que resuelva adecuadamente las necesidades de comunicación del alumno.

4) No tendría que haber una progresión única para todo el aula; habría que ofrecer al aprendiz la posibilidad de participar en la elaboración de su itinerario de aprendizaje aunque esta opción esté muy limitada en la enseñanza primaria.

Somos conscientes de que sólo una formación permanente del profesorado, desde la óptica de la formación para la práctica, investigación por la acción, facilitará el éxito de la Reforma y, en este caso, el que los profesores de primaria puedan desarrollar progresiones debidamente contrastadas con la realidad, que den respuestas apropiadas a los distintos públicos implicados y superen las polémicas teóricas o las minimicen.

* * * * *

BIBLIOGRAFIA

Besse, H. 1980a. *Polémique en didactique*. Paris: Clé International.

Blanc, J. y otros. 1987. *En Avant la musique*. 6º de E.G.B. Paris: Clé International.

Bouix-Leeman, D. y otros. 1985. *Allô France*. París: Larousse.

Caminade. 1990. *Pour une définition du savoir faire*. Actas XIV Jornadas sobre la Enseñanza del Francés. I.C.E., U. A. de Barcelona.

Courtillon, J. 1980. "Que devient la notion de progression?". *Le Français dans le Monde*, nº 153.

Courtillon, J. y Papo. 1977. "Le Niveau Seuil établi pour le français peut-il renouveler la conception des cours (audiovisuels) pour les débutants". *Le Français dans le Monde*, nº 133.

Debyser, F. 1980. "Exprimer son désaccord". *Le Français dans le Monde*, nº 153.

Esse, H. 1980b. "Enseigner la compétence de communication". *Le Français dans le Monde*, nº 153.

M.E.C. 1989. *Diseño Curricular Base*.

Makowsski, F. y Lapuente, F. 1984. *Le P'tit Manuel*, 6º de E.G.B. Madrid: SGEL-Hachette.