

Motivación en el Aula de Lengua Extranjera _____	2
Una Alternativa para la Enseñanza Comunicativa del Inglés con Propósitos Académicos _____	16
James Joyce y la Berlitz School _____	23
El Aprendizaje de Lenguas a Través de Tareas _____	38
Make Them Think and Speak in English _____	62
A More Student Centred Approach to Cambridge Proficiency _____	69
El Análisis de Textos Literarios en L2. Aproximación Didáctica a Dubliners _____	78
El Trabajo por Proyectos en el Sistema Educativo Español . Revisión y Propuestas de Realización _____	95
Computer Assisted Language Learning. Revision of Some - Theoretical Principles from a Practical Case _____	106
El Uso de Canciones en la Clase de Inglés _____	114
El Aprendizaje de Lenguas a través del Humor _____	118
Utilización de Materiales Auténticos en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras. Aleman L2 _____	126

MOTIVACIÓN EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

María Elvira Barrios Espinosa
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga

Resumen

En la actualidad existe el consenso casi unánime de que los factores afectivos inciden en la adquisición de una lengua extranjera. Sin embargo, la investigación de tales variables resulta complicada, especialmente debido a cuestiones de identificación y medición. Un repaso a los estudios en este campo nos descubre que la mayor parte de la investigación se ha ocupado de las predisposiciones, las actitudes o motivaciones que el alumno trae consigo a la situación de aprendizaje, mientras que las reacciones afectivas al propio proceso de aprendizaje han recibido menor atención. El presente artículo se centra en las implicaciones que pueden derivarse -algunas de manera indirecta- de los resultados de investigaciones y de la pedagogía educativa en relación al modo en que el profesor puede mejorar las condiciones afectivas en el aula de lengua extranjera.

Abstract

Affective factors are generally assumed to influence second language acquisition. Yet there are a lot of difficulties associated with research of such variables, particularly in terms of identification and measurement. The overall picture that we obtain from the studies into affective variables in second language acquisition reveals that the bulk of the research has been concerned with the predispositions, attitudes or motivations that the learner brings into the learning situation, ie with initial affect, while the learner's emotive/affective reactions to the process of language learning have comparatively received less attention. This article, however, will concentrate on the implications and insights that research findings and educational pedagogy can provide -albeit indirectly- as to the way in which affective conditions can be optimally manipulated by the teacher in the context of classroom instruction.

INTRODUCCIÓN

Comúnmente se asume que los factores que se discuten en relación con la variable de motivación ejercen una gran influencia en el proceso de la adquisición de un idioma extranjero. Sin embargo, existen una serie de dificultades relacionadas con la investigación de tales factores, especialmente en términos de identificación y medición.

La conclusión que se desprende de la lectura de estudios sobre dichos factores apunta a que la investigación se ha centrado en las predisposiciones, actitudes o motivaciones previas que el sujeto trae consigo a la situación de aprendizaje, mientras que las reacciones afectivas al proceso mismo de aprendizaje han sido en parte descuidadas o al menos no tan profunda y extensamente estudiadas. En este sentido, da la impresión de que los estudios realizados en este campo no se han planteado concretamente con vistas a mejorar las prácticas de enseñanza, aunque, como Lightbown (1985:183) sostiene, "it is not appropriate to expect that pedagogical questions will be directly and immediately answered by acquisition research."

Este artículo, sin embargo, se centrará en las implicaciones que pueden derivarse -aunque sea de modo indirecto- tanto de resultados de investigaciones como de la propia pedagogía educativa, con respecto a cómo pueden manipularse de modo óptimo las condiciones afectivas en las que el aprendizaje de un idioma se desarrolla en el contexto de una enseñanza formalizada.

De entre todas las variables afectivas, la motivación se destaca como la de mayor trascendencia para nuestra profesión; ahora bien, ésta no debe ser considerada como un constructo monolítico sino constituido por varios componentes estrechamente interrelacionados. A esta naturaleza compleja se refieren Gardner y MacIntyre (1993:4) cuando definen la motivación como un conjunto de factores que incluye el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a esa consecución y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje.

Refiriéndose al aprendizaje en un sentido general, Ausubel (1968:227) destaca la importancia del interés y la motivación con estas palabras: "Doing, without being interested in what one is doing, results in relatively little permanent learning, since it is reasonable to suppose that only that material can be meaningfully

incorporated and integrated into cognitive structure on a long-term basis, which is relevant to areas of concern in the psychological field of the individual".

En el campo de la enseñanza de idiomas, asimismo, es lugar común la idea de que el éxito está estrechamente ligado al grado de motivación del alumno. La distinción básica entre motivación integradora e integración instrumental, introducida por primera vez por Gardner y Lambert en 1972, aunque reveladora en el sentido de que llama la atención sobre cómo los objetivos últimos actúan como poderosos motivos que correlacionan con el nivel de competencia conseguido, parece sin embargo excesivamente estática y limitada, ya que los profesores de idiomas identifican éxitos y fracasos que no pueden ser explicados en términos de esta distinción. Además, como Porter Ladousse (1982:32) señala "Neither of the approaches described above (...) offers much hope of salvation to the learner who is not motivated or who has got the wrong type of motivation.". Escaso beneficio, pues, obtendrá el profesor que se acerca a esta teoría con la esperanza de que ilumine su práctica diaria.

Ideas bastante más iluminadoras se pueden derivar del concepto de motivación de Gardner y MacIntyre (1993), quienes coinciden con Nuttin (1980 en Porter Ladousse 1982:32-33), para quien ésta es entendida como un proceso dinámico e interactivo que no afecta exclusivamente a la selección de objetivos específicos "but also (...) the evaluation stage acting as positive and negative reinforcement and influencing the conception of new targets." Considerada la motivación desde esta perspectiva, existen posibilidades abiertas a la intervención del profesor durante el proceso educativo con el fin de proporcionar motivación extrínseca en casos donde no exista motivación intrínseca, y por tanto, para tratar el problema fundamental de la falta de motivación.

LA PERCEPCIÓN DEL ENTORNO

Como señala Nuttin (en Porter Ladousse 1982:23), el factor individual más influyente en el funcionamiento óptimo de la motivación es la necesidad de interacción social: "The learner will behave according to the way he perceives his relation to his human environment."

En relación con este tema, Horwitz y colaboradores (1986) se refieren a un tipo de ansiedad específicamente ligada al contexto formal del aprendizaje de una

lengua extranjera. Esta ansiedad -según estos autores- se define como una experiencia que está en parte relacionada con el temor a la comunicación y a la evaluación social que puede derivarse del uso de un idioma que no se domina, y con el efecto que produce el ambiente de control del aprendizaje que se produce en situaciones de clase.

En la clase de idiomas, el entorno humano más inmediato del alumno está constituido por sus compañeros y por el profesor, con quienes establece relaciones a través de actos de comunicación. Esta interacción, sin embargo, puede estar influenciada por varios factores. Consideremos en primer lugar lo que las investigaciones sobre factores afectivos han aportado a la comprensión de los procesos de interacción entre los miembros de una clase, para pasar luego a tratar el efecto que la propia cultura y la cultura de la lengua que se aprende pueden ejercer en la actitud del alumno.

* *Procesos interactivos entre los miembros de la clase*

- *Relación profesor-alumno*

El estudio más relevante acerca de cómo las puntuaciones de autoestima se relacionan con el modo en que los profesores interaccionan con los alumnos lo aportan Heyde (1977) y Heyde y Parson (1983) según se recoge en Allwright and Bailey (1991). Heyde investigó lo que ocurría en las puntuaciones de autoestima después de que los sujetos del estudio hubieran realizado un ejercicio oral en clase. Aquellos sujetos que comenzaban con puntuaciones bajas en su autoestima acababan con puntuaciones considerablemente más bajas después de ser sometidos a presiones por parte de los profesores con el fin de que monitorizaran su discurso y se autocorrigieran conforme iban realizando el ejercicio, o cuando el profesor interrumpía constantemente con correcciones.

Las investigaciones de Felix (1981) y VanPatten (1987) indican que los profesores han de ser conscientes de las demandas de tipo lingüístico que las tareas de clase exigen del alumno y han de casar esas demandas con su estado de desarrollo de interlengua. El hacer que los alumnos participen prematuramente en clase puede ser, en este sentido, origen de tensión. Esta es la conclusión que se deriva asimismo de una investigación realizada por Ely (1986) que sugiere que el exhortar a los alumnos a aceptar riesgos y participar más puede no ser efectivo.

En relación con el papel del profesor en propiciar un ambiente libre de tensión, habría que señalar que algunas técnicas que el enfoque comunicativo recomienda y que conllevan cierto grado de exposición personal -tales como representaciones, adopción de papeles, etc.- deberían ser reconsideradas con respecto al alumno individual, su edad y su cultura. Con respecto a este tema hay que mencionar el estudio de Young (1990), del que se desprende que las actividades que provocan mayor ansiedad son las que implican comunicación en público y/o evaluación.

Con respecto a la corrección de errores, el reconocimiento de que existe un cierto orden natural de adquisición deberá llevar al docente a evitar una corrección excesiva que como resultado evitará la ansiedad innecesaria que pueda producir.

El profesor, por tanto, puede constituir un factor más que repercute en última instancia en el grado de motivación. En el estudio llevado a cabo por Naiman y colaboradores (1978), algunos estudiantes adultos identificaron el haber tenido un profesor "fascinating" como uno de los factores que más influencia había ejercido en ellos a la hora de continuar el estudio de un idioma, con independencia de la motivación inicial aducida.

Semejantes resultados obtuvo Clark (1967 en Clark 1987) en su investigación sobre los patrones de motivación de jóvenes de 10, 14 y 18 años que estaban estudiando un idioma extranjero en Escocia; el autor concluye a este respecto: "motivation seems to be even more a matter of individual personality and teacher effect than was hypothesized" (Clark 1987:75)

En cuanto a las características del profesor, Chastain (1975) sostiene que, ante todo, ha de aparecer al estudiante como una fuente de estabilidad y de control, entendido éste en términos de capacidad de dotar de un sentido de dirección a la tarea del aprendizaje. De lo contrario, como sostiene también Stevick (1976), la necesidad básica de seguridad que tiene el alumno quedaría insatisfecha. Además, el profesor es también responsable de fomentar las iniciativas y el desarrollo individual, la experimentación y el descubrimiento de las formas más productivas de aprender para cada uno de los alumnos, de acuerdo con su personalidad, estilo cognitivo, aspiraciones e intereses.

- Relación alumno-clase

Bailey (1983), en un trabajo donde se analizaban doce diarios de alumnos, encontró una relación consistente entre la ansiedad y la competitividad que se establecía entre compañeros de clase; a pesar de que esta competitividad hacía esforzarse más a los autores de los diarios en algunas ocasiones, la ansiedad era con frecuencia más perjudicial que beneficiosa. Además, y de acuerdo con algunas tendencias dentro del pensamiento pedagógico, es la cooperación entre los miembros de la clase lo que debería ser promovido y preferido generalmente a la competitividad.

Por otra parte, la cuestión de la receptividad hacia los propios compañeros tiene consecuencias inmediatas para las técnicas de interacción en la clase. Es posible que algunos alumnos -contrariamente a lo que algunos métodos promulgan- pueden simplemente no estar dispuestos a la experiencia de trabajar juntos con algunos compañeros de clase. En ocasiones, el que el alumno tenga una disposición favorable a cooperar puede estar unido a la existencia de un clima de clase favorable a la dependencia mutua entre los compañeros. El profesor puede intervenir en la consecución de este clima mediante el diseño de actividades que fomenten el que los alumnos aprendan unos de los otros, la cooperación mutua, y en definitiva, el que se eliminen o reduzcan las barreras entre ellos. El fundamento que subyace a este razonamiento -apoyado por la pedagogía educativa- es precisamente que los profesores pueden ejercer una influencia positiva real tanto en la actuación lingüística como en el bienestar afectivo del alumno en clase.

- Conclusión

De lo hasta ahora expuesto se extrae la siguiente conclusión: siempre que el alumno perciba que peligra su seguridad en uno u otro sentido como consecuencia de las prácticas de enseñanza, pueden originarse en el mismo sentimientos de alienación, ansiedad, inhibición y disminución de la autoestima. Según se desprende de la exposición anterior, el que los alumnos se sientan psicológicamente cómodos y seguros es condición previa a aceptar riesgos en su actuación lingüística. Por lo tanto, si aceptamos que el aprender un idioma entraña un proceso de comprobación de hipótesis, nuestra enseñanza debe promover un ambiente relajado donde el alumno pueda sentirse cómodo para ensayar con nuevos elementos lingüísticos, y socialmente seguro con sus compañeros de clase y con el profesor para tomar parte en procesos de comunicación.

* Variables socioculturales

Al considerar el papel y el efecto de las variables de tipo afectivo en un estudiante de idiomas debemos tener en cuenta que su propia cultura moldea y condiciona poderosamente dichas variables. Tal variación sociocultural hace difícil incluso definir y comprender muchos de los factores afectivos que intervienen en el comportamiento humano. Según Brown (1987:123) "Culture establishes for each person a context of cognitive and affective behavior" y apoya más adelante su argumento con una cita de Condon (1973, en Brown: 1987:125) "The meaningful universe in which each human being exists is not a universal reality but a "category of reality" consisting on selectively organized features considered significant by the society in which he lives".

Un gran número de investigadores han estudiado el papel que pueden tener las actitudes del alumno de idiomas hacia su propia cultura y hacia la cultura del idioma que se aprende en la competencia lograda. Con respecto a este asunto, Brown (1973, 1987) apunta que, ya que una actitud positiva hacia la comunidad hablante del idioma extranjero parece conducir a una mayor motivación, una de las funciones del profesor es la de fomentar una visión abierta y favorable del grupo lingüístico y comunidad cuya lengua se estudia. El modelo sociocultural de la adquisición de una segunda lengua de Gardner (1985) igualmente argumenta a favor de esta posición y asimismo afirma que este cambio positivo de actitud debería ser considerado de hecho uno de los posibles resultados no lingüísticos de la enseñanza de un idioma, posición que es también compartida por Spolsky (1985).

Es necesario indicar en referencia a este tema, que estas posturas basan su argumento en resultados obtenidos en contextos en los que el idioma en cuestión se configura como segunda lengua. Sin embargo -como correctamente observa Dorney (1990)- estos resultados no son directamente aplicables a situaciones de enseñanza de un idioma extranjero, la mayoría de las cuales comparten la característica común de que los alumnos carecen a menudo de la experiencia suficiente en relación con la comunidad hablante como para haber desarrollado actitudes a favor o en contra. El profesor y el material de enseñanza pueden ejercer en este último caso un impacto sobre el alumno bastante más significativo.

Por otra parte hay que señalar que en la actualidad, personas que no están particularmente interesadas en las culturas británica, americana, francesa, etc., o que incluso pueden tener cierta aversión hacia ellas, necesitan saber inglés por motivos laborales, académicos, etc. Un contenido ligado a cierta nacionalidad puede provocar en este caso una actitud hostil por su parte. Así pues, mientras que

un contenido estrechamente vinculado a una determinada cultura puede ajustarse a aquellos individuos cuya motivación sea de tipo integrador, no se debería olvidar que existen otro tipo de motivos para estudiar un idioma. Ligado a esto está el hecho de que, por su propia especificidad cultural, algunos actos discursivos y funciones que aparecen en gran parte de los libros de texto se relacionan con situaciones en las que nuestros alumnos raramente se verán implicados, y aunque este tema no ha sido objeto de estudio de investigaciones publicadas, parece razonable pensar que han de ejercer un impacto real en la percepción del idioma por parte de los alumnos.

Varias propuestas han sido sugeridas como alternativas a la enseñanza y diseño de materiales de contenido culturalmente vinculado:

- (en el caso del inglés) reconocer el rico y variado uso de este idioma a escala global y, allí donde sea posible, sacar provecho pedagógico de lenguas y culturas en contacto (Prodromou 1988);
- limitar el contenido a hechos interesantes e información general (Cook 1983);
- tener en cuenta lo que los alumnos aportan a la clase y reflejar su cultura nativa (Tinkham 1989).

PERCEPCIÓN DEL OBJETIVO

La división y secuenciación del objetivo final en metas factibles es -según Porter Ladousse (1982)- el factor más influyente en el funcionamiento de la motivación y en la manera en la que el alumno percibe su objetivo. La complejidad y dificultad en alcanzar la competencia del hablante nativo puede tener un efecto profundamente desmotivador. Consecuentemente, el establecimiento de metas a corto plazo puede conferir al alumno una sensación de progreso en el proceso de aprendizaje que de otro modo sería difícil de obtener. No debemos olvidar en relación con este asunto que la propia selección, gradación y secuenciación que un diseño curricular conlleva tienen precisamente, entre otras, esta función.

No parece que existan estudios sobre los efectos de los materiales y el método de enseñanza en los niveles de motivación; sin embargo, intuitivamente, estas dos variables parecerían tener una enorme importancia, al ser las manifestaciones más tangibles e inmediatas de un programa de enseñanza de idiomas.

Ellis (1985) destaca el papel del profesor en fomentar la motivación que el alumno deriva de su sensación de haber participado con éxito en un acto de comunicación a través de una cuidadosa selección de tareas. De manera parecida, el estudio de Fairbairn y Pegolo (1983 citado por Clark 1987) confirma que la motivación se fomenta de forma más apropiada en clases donde existe un énfasis en el uso de la lengua a través de una amplia gama de actividades prácticas.

Todos los autores que han escrito sobre este tema coinciden en señalar que, con el fin de promover el interés en el aula de idiomas, las tareas y las actividades deberían ser interesantes, ofrecer retos a la inteligencia y a la imaginación, compensar el esfuerzo, y derivar sus objetivos a partir de las necesidades comunicativas de los alumnos. Como señalan Hutchinson y Waters (1987:48), la motivación no se reduce a la simple relevancia con respecto a necesidades detectadas. Toda buena enseñanza ha de ser intrínsecamente motivadora: "learners should get satisfaction from the actual experience of learning, not just from the prospects of eventually using what they have learnt."

Mientras que en el pasado se prestó escasa atención, de manera sistematizada, a consideraciones acerca del proceso de aprendizaje desde el punto de vista del alumno, en años recientes la situación ha variado considerablemente, y la perspectiva del alumno es reconocida en prácticamente todos los enfoques actuales. De este modo, con el fin de determinar y satisfacer las necesidades y deseos de los estudiantes, los llamados "enfoques centrados en el alumno" hacen uso de análisis de necesidades, consulta y negociación. En algunas de tales propuestas, como por ejemplo las de Nunan (1988) y Breen and Candlin (1980) el currículum se concibe como un esfuerzo de colaboración entre profesores y alumnos en un intento de que esa implicación directa en el proceso de toma de decisiones con respecto a objetivos, contenido y prácticas de enseñanza conduzca a una relevancia y significación intrínsecas.

La discusión sobre los temas anteriores a nivel de actividad concreta de aula se traduce en un intento de que las tareas de enseñanza puedan ser realizadas por alumnos que tienen distintos niveles de competencia en el idioma. Ésta es precisamente una de las ideas fundamentales del concepto de diseño de material defendido por Nunan (1988). La enseñanza de un idioma basada en tareas (véase, por ejemplo, Candlin y Murphy (1987)) tiene asimismo como una de sus premisas el que las actividades permitan soluciones distintas dependiendo del nivel del alumno y las estrategias de las que se han hecho uso.

PERCEPCIÓN DEL ÉXITO O FRACASO

Con respecto a la relación entre la motivación y el éxito en el aprendizaje de un idioma, existen dos posturas aparentemente contradictorias:

- la hipótesis de causa (o "causative hypothesis") defendida principalmente por Gardner, que estima que la motivación es la causa del éxito, y
- la hipótesis de resultado (o "resultative hypothesis"), apoyada por Burstall et al. (1974), Savignon (1972), and Strong (1984) entre otros, para quienes la motivación es el resultado, más que la causa, del logro en un idioma extranjero.

Según Clark (1987), estudios sobre los patrones de motivación de jóvenes que habían abandonado la escuela revelan que, en lo referido al aprendizaje de idiomas, la motivación se produce a partir de un sentimiento de éxito en la clase (Clark (1967), Burstall (1974), Fairbairn and Pegolo (1983). En este mismo sentido apunta el modelo socio-educativo de adquisición de una segunda lengua de Gardner y MacIntyre (1993), que reconoce que las reacciones individuales a la experiencia del aprendizaje dependerán en parte del nivel de éxito obtenido.

Aunque parece intuitivamente razonable que ambos procesos de éxito y motivación entren en juego y que se produzca interacción entre ellos, es evidente, como señala Ellis (1985:119) que la motivación que se deriva de un éxito comunicativo o académico es más susceptible de ser manipulada por el profesor que la que depende del objetivo que el alumno trae consigo. Por consiguiente, es esencial que los profesores conozcan los factores y procesos que determinan la motivación que se deriva de la sensación de éxito con el fin de fomentarlos.

A nivel de psicología general y educativa, la influencia sobre la motivación de la obtención de logro y satisfacción ha sido reconocida desde tiempo atrás. La percepción de que un acto ha sido llevado a cabo con éxito o infructuosamente motivará al que aprende a continuar en la misma dirección o a renunciar al intento. El refuerzo positivo tras una tarea o actividad repercute en lo que se conocen como factores afectivos intrínsecos: alimentará el propio ego y la autoestima, lo que actuará a su vez como refuerzo del comportamiento deseado (la motivación -desde esta perspectiva- está relacionada con la teoría conductista del refuerzo).

El papel del logro deseado es tan poderoso que hay quienes aconsejan incluso ignorar el estado de motivación de los desmotivados para concentrarse en enseñarlos tan efectivamente como sea posible puesto que la motivación se generará del hecho mismo de aprender: "Paradoxically, (...) we may discover that the most effective method of developing intrinsic motivation to learn is to focus on the cognitive rather than on the motivational aspect of learning, and to rely on motivation that is developed retroactively from successful educational achievement" (Ausubel 1968:226).

CONCLUSIÓN

En esta exposición ha tratado de esbozar una visión sobre los factores de tipo afectivo más significativos que -según se deriva tanto de la psicología educativa como de los resultados de investigaciones en L2- son susceptibles de ser manipulados en la enseñanza formal de idiomas. Dichos factores han sido considerados en relación con el constructo más amplio y globalizador que es la motivación, entendida ésta como un proceso interactivo y dinámico.

No parece que exista una respuesta fácil al problema de identificar el papel exacto de los factores afectivos en el aprendizaje de un idioma extranjero. Sin embargo, la investigación en esta dirección parece prometer unos resultados que sin duda podrán iluminar la práctica diaria de profesionales que son conscientes de la necesidad de optimizar las condiciones de enseñanza con el fin de fomentar la motivación en el alumnado.

* * *

BIBLIOGRAFIA

- Alatis, J., Altman, H. y Alatis, P. (eds.) .1981. *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. New York: Oxford University Press.
- Allwright, D. y Bailey, K. M. 1991. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ausubel, D.P. 1968. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bailey, K. 1983. "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies". En Seliger, H. W. y Long, M. H.

1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Beebe, L. M. 1983. *Risk-taking and the language learner*. En Seliger and Long 1983.
- Breen, M. y Candlin, C. 1980 "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". *Applied Linguistics*, 1/2.
- Breen, M. P. 1987. "Learner Contributions to Task Design". En Candlin, C. N. y Murphy, D. (eds.). 1987. *Language Learning Tasks* Prentice-Hall International.
- Brown, H. D. 1973. "Affective variables in second language acquisition". *Language Learning*, 23, págs. 231-244.
- Brown, H. D. 1981. "Affective Factors in Second Language Learning". En Alatis y otros. 1991.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall.
- Burstall, C. A. y otros. 1974. *Primary French in the Balance*. Slough, Bucks: National Foundation for Educational Research.
- Busch, D. 1982. "Introversion-Extraversion and the EFL proficiency of Japanese students". *Language Learning*, 32, págs. 109-132.
- Candlin, C. N. 1987. "Towards task-based language learning". En Candlin y Murphy.
- Chastain, K. 1975. "Affective and ability factors in second language acquisition." *Language Learning*, 25, págs. 153-161.
- Clark, J.L. 1987. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. J. 1983. "What should language teaching be about?". *ELT*, 37, págs. 229-234.
- Dorney, Z. 1990. "Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning." *Language Learning*, 40, págs. 45-78.
- Ellis, R. 1895. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. 1986. "An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom." *Language Learning*, 36, págs. 1-25.
- Fairbairn, K. y Pegolo, C. 1983. *Foreign Languages in Queensland Secondary Schools*. Queensland, Australia: Queensland Department of Education, Research Branch.
- Felix, S. W. 1981. "The effect of formal instruction in Second Language Acquisition". *Language Learning*, 31, págs. 89-119.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.

- Gardner, R. C. 1988. "Attitudes and Motivations". *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, págs. 135-148.
- Gardner, R.C. y MacIntyre, P. D. 1993. "A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables." *Language Teaching*, 26, págs. 1-11.
- Graham, C. R. 1984. "Beyond integrative motivation: The development and influence of assimilative motivation". En Larson y otros (eds.) *ON TESOL '84. A Brave New World for TESOL*. Washington DC: TESOL
- Harding, A., Page, B. y Rowell, S. 1980. *Graded Objectives in Modern Languages*. Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. 1986. "Foreign language classroom anxiety". *Modern Language Journal*, 70, págs. 125-132.
- Hutchinson, T. and Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Krashen, T. 1981. "Effective Second Language Acquisition: Insights from Research". En Alatis y otros. 1981.
- Lightbown, P. M. 1985. "Great Expectations: Second-Language Acquisition Research and Classroom Teaching". *Applied Linguistics*, 6, págs. 173-189.
- Madsen, H. S. 1982. "Determining the debilitating impact of test anxiety". *Language Learning*, 32, págs. 133-143.
- Naiman, N. y otros. 1978. *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. 1981. "Can affect be measured?" *IRAL*, 19, págs. 227-235
- Porter Ladousse, G. 1982. "From needs to wants". *SYSTEM*, 10, págs. 29-37.
- Prodromou, L. 1988. "English as cultural action". *ELT*, 42, págs. 73-83.
- Rivers, W. M. 1964. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. y Melvin, B. J. 1981. "Language Learners as Individuals: Discovering their Needs, Wants and Individual Styles". En Alatis y otros. 1981.
- Savignon, S. 1972. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Montreal: Marcel Didier.
- Scovel, T. 1978. "The effect on affect on foreign language learning: A review of the anxiety research". *Language Learning*, 28, págs. 129-142.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Spolsky, J. B. 1985. "Formulating a theory of second language learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 7, págs. 269-288
- Stevick, E. 1976. "Teaching English as an Alien Language". En Fanselow, J.F. & Crymes, R. H. (eds.) .1976. *On TESOL '76*. Washington DC: TESOL

- Strong, M. 1984. "Integrative motivation: Cause or result of successful second language acquisition?" *Language Learning*, 34, págs. 1-14.
- Tinkham, T. 1989. "Rote Learning, Attitudes and Abilities: A Comparison of Japanese and American Students" *TESOL QUARTERLY*, 23, págs.695-698.
- VanPattern, B. 1987. "On babies and bathwater: input and foreign language learning". *Modern Language Journal*, 71(2), págs. 156-164.
- Vigil, N. A. y Oller, J.W. 1976. "Rule fossilization: a tentative model". *Language Learning*, 26, págs. 281-295.
- Young, D. J. 1990. "An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking." *Foreign Language Annals*, 23, págs. 539-535.

UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DEL INGLÉS CON PROPÓSITOS ACADÉMICOS

Juan Silvio Cabrera Albert
Fidel Castro González
Instituto Superior Pedagógico
Pinar del Río, Cuba

Resumen

La utilización de lenguas extranjeras en el proceso de formación de especialistas ha devenido condición indispensable para la preparación del profesional contemporáneo. En la actualidad, la enseñanza de inglés forma parte de los planes de estudio que rigen en los Centros de Educación Superior de Cuba.

Interesados en renovar la concepción metodológica tradicional por una que llevara al logro de los objetivos propuestos por los cursos de inglés con propósitos específicos, los autores elaboraron y pusieron en práctica un sistema didáctico basado en el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lectura dirigido a estudiantes de la carrera de matemática-computación de las universidades pedagógicas cubanas -TERM (*Train your English in Reading Mathematics*)-. Se tomaron en cuenta las necesidades de esos estudiantes a través de contenidos organizados según el estudio de los rasgos textuales de las principales funciones comunicativas para la prosa matemática (definir, enunciar y demostrar una proposición), así como los conceptos terminológicos fundamentales para la formación de profesores de matemática-computación.

Validado en la práctica durante dos cursos escolares, TERM constituye una solución práctica a un problema de la Educación Superior cubana y una vía de enseñar inglés a estudiantes de matemática-computación a través del desarrollo de su competencia comunicativa.

INTRODUCCIÓN

Concebidos sobre la base de un vasto sistema de influencias dirigido a la formación de profesionales capaces de acometer la función social que la sociedad les tiene reservada, los centros de educación superior constituyen en la actualidad pilares fundamentales del desarrollo socio-económico de cualquier país.

El impetuoso avance de la revolución científico-técnica y la específica de las condiciones de Íbero-América en el contexto internacional demandan, como nunca antes en la escuela superior ibero-americana, transformaciones que propicien la formación de profesionales con una preparación científica acorde con nuestros tiempos. En tal sentido resultan relevantes los esfuerzos que en los últimos años han venido realizando los sistemas educacionales de los países del área en aras de contribuir a la actualización del futuro egresado en el quehacer científico a través, entre otros aspectos, del dominio del inglés como lengua extranjera.

El alto nivel de producción bibliográfica científica especializada alcanzado en los últimos 30 años en el mundo, la necesidad cada vez mayor de concebir planes de estudio que realmente se ajusten a las necesidades profesionales de los estudiantes, así como el auge alcanzado por nuevas teorías lingüísticas y psicológicas a nivel internacional, sentaron bases sólidas para el surgimiento y desarrollo a partir de los años 60 de un enfoque renovador en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: el inglés con propósitos académicos (IPA).

Dirigido a satisfacer las demandas de grupos de especialistas en formación con un mismo nivel profesional respecto a la utilización del inglés como instrumento de estudio y trabajo, este nuevo enfoque desde su surgimiento encontró en América Latina y España un espacio propicio para su auge y desarrollo. Sin embargo, desde principio y prácticamente hasta nuestros días son pocos los cursos de IPA concebidos en nuestro propio contexto y que tomen en cuenta las condiciones de aprendizaje de nuestros países, las características socio-lingüísticas, necesidades e intereses comunicativos de nuestros estudiantes latinoamericanos.

En general, también resultan pocos en nuestra área los proyectos investigativos que se pronuncien por una solución auténtica a la enseñanza de lenguas extranjeras. De esta forma, en la mayor parte de las universidades ibero-americanas en la actualidad aún se utilizan materiales diseñados por las grandes casas editoriales ubicadas en segundos países, según otro tipo de estudiante, otros intereses comunicativos e incluso motivacionales.

Significativa ha resultado la experiencia cubana respecto a la concepción metodológica de los cursos de inglés con propósitos específicos. Con el objetivo de lograr una solución factible de aplicación, bajo las condiciones de desarrollo de la educación superior, que satisficiera los requisitos de carácter de uso de un idioma extranjero por parte de los estudiantes universitarios, desde finales de los

80 fue creado y puesto en práctica en Cuba un sistema de enseñanza nacional (*Programa Director*), alrededor del cual se organizan coherentemente todos los elementos componentes del proceso docente-educativo en aras de tributar al objetivo terminal plasmado en el modelo profesional (Corona 1988). Además de expresar una concepción de sistemacidad respecto al aprendizaje, desarrollo y aplicación de los conocimientos y habilidades declarados en los objetivos generales del diseño curricular de las carreras universitarias, el *Programa Director* constituye en la actualidad una acertada guía y orientación para organizar el proceso docente-educativo sobre la base de un enfoque interdisciplinario y de continuidad progresiva a lo largo del proceso de formación del especialista.

Precisamente sobre la base de esta concepción integradora con relación a la enseñanza del inglés con propósitos específicos fue diseñado y aplicado un curso de inglés para estudiantes de la carrera matemática-computación de las universidades pedagógicas cubanas (*TERM -Train your English in Reading Mathematics*), encaminado en particular a satisfacer los intereses y las necesidades comunicativas profesionales de estos especialistas en formación partiendo de una perspectiva interdisciplinaria como criterio vertebrador que:

- 1 asegurara, sobre la base de criterios preestablecidos, una integración lógica del contenido de la formación;
- 2 fuera realizable desde el plano curricular y por tanto propiciara el marco para el entendimiento de los especialistas que intervienen, y
- 3 permitiera pasar de la consideración de las relaciones interdisciplinarias como problema didáctico al análisis de sus funciones metodológicas en el proceso (Castro 1994).

En general, *TERM* se presenta en un sistema de ejercicios cuyos contenidos, además de tomar en cuenta el estudio de los rasgos textuales del texto matemático, abarcan conceptos fundamentales incluidos en el universo terminológico básico para la formación de profesores de matemática-computación. Como sistema de ejercicios se organiza en dos niveles de desarrollo. Los subsistemas de ejercicios correspondientes a habilidades tales como el reconocimiento de recursos de cohesión del texto, el reconocimiento de las ideas principales del texto, etc., delimitan el primer nivel. El segundo nivel asume el desarrollo de habilidades dirigidas al reconocimiento de los patrones de organización textual, valoración crítica y resumen.

El núcleo vertebrador de esta alternativa didáctica lo constituye la caracterización lógico-lingüística de las principales funciones comunicativas de la prosa matemática: definir, enunciar una proposición y demostrar una proposición, vistas como configuraciones textuales. Para caracterizar dichas funciones se sometió a estudio una selección de textos auténticos de reconocida relevancia y de actual uso en la enseñanza de la matemática en secundaria, preuniversitario y universidad en español e inglés. El análisis de los textos se organizó en tres niveles de acuerdo a sus contenidos:

- nivel elemental, que abarca los textos matemáticos correspondientes a la enseñanza de la matemática en el nivel medio;
- nivel intermedio, que incluye textos con contenidos cercanos al de las disciplinas del ciclo de la especialidad (referidas a las carreras de matemática), y
- nivel de desarrollo, cuyos contenidos apuntan a un nivel de desarrollo profesional e investigativo.

En cada caso fueron constatados y procesados estadísticamente datos relacionados con las formas de organización de los elementos básicos de cada configuración (Formas de Organización Retórica -FOR-) con el objetivo de establecer la representatividad de uso de ellos a partir de su frecuencia relativa de aparición. El contar con estos datos tan precisos acerca de cada configuración matemática permitió organizar un sistema de ejercicios dirigido a entrenar a los estudiantes en el reconocimiento de las configuraciones objeto de estudio en lengua inglesa (Cabrera y Castro 1994). Para la organización de cada uno de los subsistemas incluidos en el sistema de ejercicios se consideró además el universo terminológico básico para la formación del especialista matemático en correspondencia con los tres niveles descritos anteriormente, así como la formación por etapas de hábitos y habilidades.

Así, por ejemplo, el subsistema de ejercicios *Definición* quedó conformado por nueve ejercicios a implementar por las siguientes órdenes:

- 1 Seleccionar entre las variantes propuestas el indicador principal de las siguientes definiciones.
- 2 Subrayar el indicador principal de las siguientes definiciones.
- 3a Seleccionar entre las variantes propuestas el concepto que se define.
- 3b Subrayar el concepto que se define en las siguientes definiciones.
- 4a Seleccionar entre las variantes propuestas el género próximo al que corresponde el concepto que se define.

- 4b Subrayar el género próximo correspondiente al concepto que se define.
- 5 Subrayar las características del objeto que se define.
- 6 Subrayar el concepto, el género próximo y las características en las siguientes definiciones.
- 7 Ordenar los siguientes elementos de forma que el enunciado resultante sea una definición.
- 8a Reformular las siguientes definiciones según el diagrama:
Género Próximo -- Características -- Concepto.
- 8b Reformular las siguientes definiciones según el diagrama:
Género Próximo -- Concepto -- Características.
- 8c Reformular las siguientes definiciones según el diagrama:
- 9a Seleccionar las variantes correctas de forma tal que el enunciado resultante constituya una definición.
- 9b Seleccionar con una cruz cuál de las siguientes situaciones cumple con la definición propuesta.
- 9c Leer el siguiente texto:
- Seleccionar entre las propuestas el concepto que se define.
 - Delimitar las definiciones de los conceptos.
 - Analizar cada situación y decidir si son verdaderas o falsas de acuerdo a las definiciones de los conceptos que aparecieron.

La dosificación de las definiciones, proposiciones, demostraciones y problemas incluidos en cada subsistema se realizó en correspondencia con los datos aportados según el nivel de representatividad de una u otra forma de organización retórica y los niveles establecidos.

Cantidad de definiciones por niveles en los distintos ejercicios

	I Nivel	II Nivel	III Nivel
Ejercicios 1 y 2	18	2	-
Ejercicios 3 y 4	14	6	-
Ejercicios 5 y 6	10	8	2
Ejercicios 7 y 8	6	10	4
Ejercicios 9	2	12	6

Sobre el valor del análisis textual de la prosa matemática expuesto se puede responder en términos de las implicaciones didácticas en el proceso de formación del especialista. La implementación del sistema de ejercicios constituyó todo un aporte a la elevación del nivel lógico-lingüístico de los estudiantes, y al desarrollo

de la competencia comunicativa de estos, lo cual les preparó por primera vez para la solución de tareas didácticas de entrañable importancia para su desarrollo curricular a través de la lengua extranjera como instrumento de estudio y trabajo profesional.

Como resultado de la aplicación de este curso en la práctica, varios han sido los subproductos alcanzados de la propia experiencia, entre los que destaca un Diccionario Terminológico Matemático bilingüe, bidireccional, y una Selección de Textos auténticos en inglés relacionados con la especialidad, concebida para garantizar la continuidad de uso del idioma inglés a lo largo de la carrera.

Sin duda, por constituir una solución práctica y genuina a problemas actuales de la Educación Superior cubana relacionados con la enseñanza del inglés con propósitos académicos, *TERM*, junto a otras experiencias cubanas análogas, ha significado una vía de crear en este propio marco nacional condiciones que redunden en una sólida preparación de los futuros profesionales a partir del desarrollo de las habilidades de lectura y la elevación de su nivel motivacional respecto al aprendizaje y utilización de la lengua extranjera como instrumento de estudio y trabajo.

La experiencia cubana del llamado Program Director, junto a otras que toman ya camino en el contexto iberoamericano, nos permiten hoy augurar que a pesar de la diversidad de concepciones metodológicas que sustentan en la actualidad el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés con propósitos específicos, en un futuro no lejano, tomando en cuenta la unidad de intereses, objetivos y aspectos socio-lingüísticos que caracterizan nuestro ámbito, podamos comenzar a referirnos a una genuina “experiencia ibero-americana” respecto a la enseñanza del IPA.

Por ahora pensamos que nuestra comunidad ibero-americana precisa de un proyecto de trabajo coherente y mejor definido respecto a la enseñanza del IPA, lo cual devendría en la realización de programas de colaboración multinacionales dirigidos a cohesionar los esfuerzos de investigadores y profesores de inglés en aras de logro de resultados más alentadores en relación a la enseñanza del inglés. Ello sería una forma más de acercamiento cultural entre nuestros países. Por nuestra parte sabremos corresponder a tan noble intención.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, R. y otros. 1993. *Communicative Language Teaching*. Pinar del Río, Cuba: Instituto Superior Pedagógico.
- Brown, G. and G. Yule. 1993. *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.
- Cabrera, J.S. y F. Castro. 1994. *La enseñanza del inglés a estudiantes de la carrera Matemática-Computación*. Pinar del Río, Cuba: ISP.
- Castaños, F. y otros. 1989. *English for Students of Mathematical Sciences*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro, F. 1995. *Alternativa curricular para la formación del profesor de Matemática-Computación*. Pinar del Río, Cuba: ISP.
- Corona, D. 1985. "El idioma extranjero en la Educación Superior: disciplina e instrumento de trabajo y cultura". *Revista de la Educación Cubana*, vol. V.
- Fariñas, G. 1995. *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana.
- González, V. 1993. *Psicología de la comunicación*. La Habana.
- Hernández, G. y M.O. Castillo. 1990. *Communicating and Reading in English: an Overall Course for Students of Science and Technology*. La Habana: ISPJAE.
- Hutchinson, T. and A. Waters. 1992. *English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Hymes, D. 1972. *On Communicative Competence*. *Sociolinguistics*. Penguin.
- Rivers, W. 1988. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University Press.
- Rodríguez, M. 1990. *Efecto del estudio de las configuraciones textuales en la comprensión de lectura en lengua inglesa de estudiantes no-filólogos*. Tesis presentada al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana.

JAMES JOYCE Y LA BERLITZ SCHOOL

Lucía-Pilar Cancelas y Ouviaña
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Cádiz

Resumen

En estas páginas intentaré analizar la relación de Joyce con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que la docencia fue uno de los trabajos a los que dedicó más tiempo a lo largo de su vida y debido al carácter eminentemente autobiográfico de su obra, muchos de sus personajes y escenas se inspiran en su vida profesional. Este es un trabajo con una clara vocación interdisciplinar, en el que, por una parte, pretendo aclarar cuestiones metodológicas a personas que se dedican al estudio de la literatura inglesa. Y por otra, quiero ejemplificar el Método Directo sirviéndome de las experiencias de una persona concreta y sobradamente conocida que lo puso en práctica; ya que, normalmente, cuando analizamos la evolución metodológica en la enseñanza de lenguas extranjeras, nos limitamos a hacer un análisis desde un punto de vista descriptivo (historia, aspectos positivos y negativos, rol del profesor y del alumno, evaluación etc.) sin presentarle al alumno experiencias reales.

Ante la cantidad de trabajos existentes sobre James Joyce desde un punto de vista literario, he creído conveniente hacer este artículo relacionando la figura de este autor universal con la enseñanza de lenguas extranjeras. Todas las obras joycianas tienden a organizarse como una reconquista del recuerdo. Por esta razón, las primeras aproximaciones a James Joyce suscitan una sensación de desconcierto y despiertan el deseo de introducirse más a fondo en los avatares de su vida. Ésta ha sido la motivación de la mayoría de los trabajos sobre Joyce, ahondando en su vida e intentando que afloren el mayor número posible de conexiones entre los lazos biográficos concretos y sus libros. Joyce afirma que su intención es dar una imagen de la vida completa y realista, y que, en consecuencia, es natural que para ello parta de los acontecimientos y de las personas que tiene más cerca, es decir, su

familia y sus conciudadanos. Confiesa carecer de fantasía y verse obligado a recurrir a la realidad que lo envuelve.

A los seis años, en 1888, Joyce entra en el colegio de los jesuitas de **Clongowes** en el que permanece hasta 1891 cuando se ve obligado a abandonarlo por falta de recursos. James consagra su formación autodidacta recabando la ayuda de su madre para corregir las tareas que con toda diligencia se asignaba a sí mismo. Su padre, John Joyce, lo envía a una escuela gratuita y protestante, llamada Christian Brothers' School, donde permanece unos meses, hasta que el padre Conmee, antiguo rector de Clongowes, que aparece en *Ulises*, le hizo ingresar gratis en otro colegio jesuita: el Belvedere College, en 1893. Allí inicia Joyce su formación lingüística; en el primer año de estudios tenía que elegir una tercera lengua extranjera, además del latín y el francés. Su madre lo animó a que escogiera el alemán y su padre el griego, pero él se inclinó por el italiano a pesar del criterio opuesto de sus progenitores. Posteriormente, comentaría este hecho a su biógrafo Gorman diciendo: "En aquel tiempo, el italiano era la cenicienta de las lenguas modernas". Aunque este idioma fue de un valor incalculable para él, Joyce iba a lamentar toda su vida su desconocimiento de la lengua griega. Como vemos, desde la temprana edad de doce años muestra ya una inclinación por los idiomas. James permaneció en este Centro hasta 1898.

Comienza su carrera universitaria en 1899 cuando es admitido en el University College de Dublín. El Instituto dirigido por los jesuitas, había sido fundado por John Henry Newman en 1853, y en los tiempos en que lo frecuentaba Joyce, luchaba todavía por acreditarse frente a la otra Institución universitaria de la ciudad, el laico Trinity College. En la Universidad continuó profundizando en las dos lenguas extranjeras cuyo estudio había iniciado en el Belvedere College. Lo mismo para el francés que para el italiano tenía dos profesores nativos. El profesor de italiano era el jesuita Charles Ghezzi, personaje que aparecerá más tarde en su obra con el nombre de Almidano Artifoni. Además de ser un maestro competente, Ghezzi, era un hombre de mucha cultura desde el punto de vista literario; conocía en profundidad a Dante y a D'Annunzio y, gracias a él, Joyce se interesó vivamente por ambos. Ghezzi utilizaba a estos autores como ejemplo en sus enseñanzas. Fue, probablemente, la influencia de D'Annunzio la que despertó poderosamente en Joyce el interés por el lenguaje. Joyce podía imitar perfectamente el estilo de D'Annunzio, pero en el examen final de italiano en la Universidad demostró no estar muy bien preparado en los contenidos sobre los que se le preguntó. Después de algunas diferencias de opiniones entre los miembros del tribunal, lo aprobaron.

Más tarde, cuando Joyce se traslada a Italia, hablará este idioma de una forma muy peculiar, ya que utiliza palabras arcaicas como "sirocchia" en vez del moderno "sorella"¹. Cuando los nativos divertidos intentaban corregirle, él respondía con orgullo: "Yo aprendí mi italiano de Dante y Dino". Él hablaba, como Francini-Bruno su compañero de la Berlitz School le decía, "una lengua muerta que había resucitado para unirse a la Babel de las lenguas vivas".

El profesor de francés del University College era Eduoard Cadic, un bretón laico y abierto. Tenía un gran aprecio a Joyce, que le correspondía con entusiasmo, ya que encontraba en él un consejero siempre dispuesto y optimista. Sus compañeros de esta época eran aún más extravagantes que sus profesores. Uno de ellos era Clancy que estaba intentando formar una división de la *Gaelic League* en la Universidad; él convenció a sus amigos, incluido Joyce, de que tomaran clases de irlandés. James dejó las clases porque Patrick Pearse, el profesor, creía necesario exaltar la lengua irlandesa denigrando la inglesa, en particular censuraba la palabra "thunder", una de las favoritas de Joyce.

En estos años una de las principales preocupaciones de James era *devorar* libros, estaba totalmente entregado a la lectura, solía leer en la lengua original en la que éstos habían sido escritos. Uno de sus autores preferidos era Ibsen, y para poder leer su obra en la lengua original comenzó a estudiar noruego e incluso llegó a escribirle una carta en este idioma, en marzo de 1901, en la que le comenta "mi conocimiento de su lengua, como verá, no es grande pero confío en que podrá descifrar su significado". Llegó a conocer muy bien el teatro europeo y decidió que el principal discípulo de Ibsen era el alemán Hauptmann. Como no había traducciones de las últimas obras de este autor, durante una estancia de Joyce con su padre en Mullingar (1901), intentó traducir dos dramas suyos: *Vor Sonnenaufgang* y *Michael Kramer*. Además de su deseo de conocer mejor a Hauptmann y mejorar su alemán, Joyce tenía otro motivo para traducirlas: él esperaba persuadir al *Irish Literary Theatre* para que las pusiese en escena. Aunque había procurado estudiar alemán, su conocimiento del mismo no era todavía lo suficientemente profundo para un trabajo de esta envergadura. Sin embargo, en sus años maduros Joyce llegó a dominar muy bien esta lengua.

¹ *Sorella* significa hermana.

A este período corresponde, probablemente, el ensayo *The Study of Languages*, encontrado en parte en un manuscrito conservado en el *Dublin's Diary* de Stanislaus, en el que Joyce sostiene que la Gramática y la Lingüística son ciencias del mismo rango que las Matemáticas, y que ambas gozan del mismo derecho y tienen la misma importancia dentro del saber humano. En dichas páginas escribe que el estudio de los números y el estudio del lenguaje tiene una base matemática rigurosa. Estilo, sintaxis y gramática, y la misma expresión de las ideas, exigen a la mente humana, un rigor, una precisión y reglas de equilibrio y de simetría tan fuertes y tan insoslayables como las de las ciencias denominadas exactas.

El 31 de octubre de 1902 se graduó y recibió el título de "Bachelor of Arts in Modern Languages"². Las lenguas eran tres: inglés, francés e italiano. Posteriormente, se matricula en la Saint Cecily Medical School de Dublín, influido por el deseo de su padre de llegar a ser médico, aunque no concluyó el primer año de su carrera universitaria. Joyce arrastrado por su entusiasmo, creía de buena fe que conseguiría alcanzar las dos metas que se había propuesto: ser escritor y médico. La primera la consiguió sobradamente y la segunda se quedó simplemente en un deseo. En el mes de octubre comenzó a asistir a los cursos de medicina en los que se había matriculado, pero las materias de estudio le resultaban complicadas, pesadas y desagradables. Para colmo era un momento financieramente difícil para su familia y esta vez la crisis se presentaba más preocupante que de costumbre. Entonces pensó que si no conseguía ser médico en Dublín lo lograría estudiando medicina en París. El hecho de no haber conseguido una plaza de repetidor y preceptor con cuyos ingresos contaba para pagar sus estudios, le sirvió de pretexto para afirmar que era objeto de una conspiración, que se le odiaba y que lo querían expulsar. En realidad, deseaba ir a París a toda costa para evadirse y europeizarse. Proyectaba, una vez allí, mantenerse dando clases particulares de inglés, ésta será una constante en su vida, ya que muchas veces recurrirá a ello como medio de subsistencia. En diciembre de 1902 viaja a París para comenzar sus estudios en la École de Médecine, pero se encontró con la barrera del idioma, su conocimiento del francés era insuficiente para seguir unas clases con una terminología excesivamente técnica, además empezaron a apremiarle las facturas.

Por esta época le surgió la posibilidad de enseñar inglés. Había una plaza disponible de profesor a tiempo completo en la École Berlitz, en París, ganando

² Equivalente en español a Licenciado en Lenguas Modernas.

150 francos al mes. Esta sería la primera vez que Joyce tendría un encuentro con las Escuelas Berlitz. James tenía sus dudas sobre la aceptación del empleo, una cosa era dejar de asistir a clase y otra abandonar totalmente y de manera formal sus estudios de medicina. Entre tanto, empezó a dar clases particulares de inglés. Su siguiente trabajo fue en el primer trimestre de 1904, como profesor sustituto en el Clifton School, en Dalkey; donde permaneció solamente algunas semanas. El 16 de junio de 1904, día decisivo en su vida, tiene su primera cita con Nora Barnacle. El 8 de octubre de ese mismo año Nora y James deciden abandonar Irlanda. Seguro, emocionado y feliz comenzó a moverse para organizar la partida y modo de vivir en el extranjero. Se trataba fundamentalmente de encontrar dinero o el medio para conseguirlo.

Antes de partir escribió a la Berlitz School, en Londres, solicitando un puesto en Europa, y respondió a un anuncio de una señora inglesa llamada E. Gilford que afirmaba que su agencia extranjera podría encontrar puestos de trabajo en la enseñanza a quienes lo solicitasen. Miss Gilford le contestó rápidamente diciendo que le había reservado un puesto en una escuela Berlitz en Europa, y previo pago de dos guineas le diría el nombre de la misma. Joyce con gran sentido de la precaución, consultó a la Berlitz School en Londres y a la policía del pueblo de Miss Gilford. Ninguno de los dos sabían nada sobre el particular, pero como la policía la consideraba una buena persona, Joyce le pagó las dos guineas esperando conocer el lugar de residencia.

Llegados a este punto, creo que es interesante conocer los principios, filosofía y fines que perseguía la **Berlitz School**, así como comprender la corriente metodológica en la que estaba inmersa. A mediados del S. XIX algunos factores contribuyeron a cuestionarse y rechazar el Método de Traducción y Gramática. El Método Directo nace enfrentado al Método tradicional. Hubo una serie de causas que influyeron en el desarrollo de la nueva metodología: el fracaso del Método de Traducción y Gramática en el aprendizaje de la Lengua Oral, las nuevas expectativas sociales y las oportunidades de comunicación entre países europeos que producían una demanda de conocimiento de lenguas extranjeras. Otra de las causas es que los sistemas educativos públicos empezaron a concienciarse de sus fracasos en la enseñanza de idiomas, por otro lado las aportaciones en el campo de la Psicología, a fines del S. XIX y principios del S. XX influyeron en el desarrollo pedagógico y, por último, la aparición de la *International Phonetic Association*.

Este cambio metodológico fue gradual y duró aproximadamente medio siglo y en él se distinguieron tres fases: la 1ª fase, la situamos a mediados del siglo XIX y la llamaremos *Movimiento Pre-Reformista*. En Inglaterra, Francia y otras partes de Europa, especialistas de forma aislada desarrollaron nuevos enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunos de los estudiosos que intentaron promover teorías alternativas fueron: C. Marcel³, T. Prendergast⁴, F. Gouin⁵ y J. Jacotot⁶; sus teorías no causaron un gran impacto ya que se gestaron fuera de círculos educativos bien estructurados y carecían de medios para una amplia

³ Claude Victor André MARCEL (1793-1876) nació en Francia. Su principal obra fue *Language as a Means of Mental Culture and International Communication* publicada en 1853. Promovió lo que él llamó "Rational Method", su metodología se basa en un detallado análisis del proceso de aprendizaje de lenguas en términos de las "four branches: hearing, speaking, reading and writing" (las cuatro destrezas actuales). Su criterio para ordenar estos cuatro componentes estaba determinado por el desarrollo madurativo del aprendiz y el valor educativo de las actividades de clase resultantes. Para niños y algunos adultos recomendaba comenzar con las destrezas orales y para personas mayores recomendaba la lectura, a esta última, la consideraba la destreza más valiosa.

⁴ Thomas PRENDERGAST (1806-1886) Nació en Inglaterra. Fue el primero en crear una teoría psicológica sobre la adquisición del lenguaje del niño y aplicarla a la enseñanza de lenguas extranjeras. Escribió y publicó su "Mastery System", un sistema basado en memorizar oraciones que contenían todas las reglas gramaticales posibles. Reconoció que no se podían aprender todas las frases de un idioma y su solución fue la misma que la de la escuela conductista en el S.XX: aprender las frases que contienen los términos de la lengua que se usan con más frecuencia.

⁵ François GOUIN (1831-1896). Nació en Francia. Creía que el lenguaje podía ser organizado de forma secuencial. Él creó el "Series Method". Consistía en el análisis de los hechos, en secuencias y la presentación de los mismos en forma de textos narrativos. La técnica llegó a ser muy utilizada en el Método Directo, por ejemplo: I am walking to the door, I am opening the door, etc. Aunque su método compartía algunas características con el M.D. (uso exclusivo de la lengua materna), no hace ninguna referencia al concepto básico de la conversación en el que se fundamenta este método. De gran interés es libro *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880).

⁶ Jean Joseph JACOTOT (1770-1840) Nació en Francia. Desarrolló un sistema original para la enseñanza del francés como lengua extranjera. Defendió la filosofía de la educación universal. Acuñó el slogan: "All is in all", que consistía en aprender una cosa de forma completa y relacionar todo lo demás con ello.

difusión, aceptación y aplicación, aunque las ideas que defendían eran de gran interés.

Esto comenzó a cambiar al final del S. XIX, cuando profesores y lingüistas empezaron a escribir sobre la necesidad de nuevos enfoques en la enseñanza de las lenguas, y a difundir sus conocimientos a través de libros, conferencias, artículos, etc. Además se fundaron asociaciones y sociedades profesionales y surgieron nuevas revistas y publicaciones. Este esfuerzo se llegó a conocer como el Movimiento Reformista que se destacó por su cooperación internacional e interdisciplinar. Lingüistas como el inglés Henry Sweet⁷, el alemán Wilhelm Viëtor⁸ y el francés Paul Passy⁹ proporcionaron el liderazgo intelectual para dar a las ideas de los Reformistas más credibilidad y aceptación.

La 3ª fase se inicia con los primeros intentos de llevar estas teorías a la práctica y concretarlas en lo que se conocería como Método Directo; llegaron de la mano de L. Sauveur¹⁰ y Maximilian Delphinus Berlitz. Gradualmente comenzaron a establecerse escuelas privadas que reconocían que el alumno estaba más interesado en aprender a hablar una lengua que a leerla o a escribirla. La primera de estas escuelas fue la Berlitz fundada en Providence, Rhode Island, en 1878 por el metodólogo alemán emigrado a América Maximilian Berlitz. Su primer empleado,

⁷Henry SWEET (1845-1912) nació en Inglaterra. Fue el creador de la teoría de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas. Su obra *The Practical Study of Languages* (1899) se convirtió en un texto clásico. Bernard Shaw se inspiró en él para crear el personaje del profesor Henry Higgins en la obra *Pygmalion*.

⁸Wilhelm WIËTOR (1850-1918) nació en Alemania. Conocido también con el seudónimo de "Quousque Tandem". Argumenta que se debe enseñar fonética a los futuros profesores para que hablen la lengua perfectamente. Su contribución más importante fue la obra *Language Teaching Must Start Afresh!* (1882).

⁹Paul Édouard PASSY (1859- 1940) nació en París. Fundó "The Phonetic Teacher's Association", precursora de la IPA. Estaba muy interesado en la aplicación de la fonética en la enseñanza de la lectura en las Escuelas Primarias.

¹⁰ Lambert SAUVEUR (1826-1907) nació en Francia. Junto con Heness fundaron en Boston la School of Modern Languages en 1869. Usó la interacción oral intensiva en la lengua extranjera, utilizando las preguntas como un forma de presentar y producir el lenguaje. Su método llegó a conocerse como el "Método Natural".

un francés llamado Nicholas Joly, lo introdujo en el método monolingüe de enseñanza de lenguas, similar al iniciado en los años sesenta y setenta por Heness¹¹ y Sauveur. Su slogan era "El ojo es el enemigo del oído". Él se refería al sistema usado en sus centros como el **Berlitz Method**. El método de Berlitz es una amalgama de elementos de distinta índole, unos de Comenius¹², otros de Pestalozzi¹³, etc. Los principios de su método son:

- a) Asociación directa de la percepción y el pensamiento con la lengua y los sonidos de la lengua que se aprende.
- b) Uso constante y exclusivo de la lengua que se está aprendiendo; si el objeto es la fuente de la palabra y aquello a lo que se asocia el sonido, no hay por qué utilizar intermediarios, en otras palabras: no se precisa la traducción y tampoco es necesaria la gramática.

Berlitz habla de *leyes naturales*, en relación con lo que ocurre en el aprendizaje de la lengua materna por parte del niño: éste no aprende ni gramática ni reglas y, sin embargo, es capaz de hablarla. Su influencia fue decisiva en la expansión del Método Directo. Berlitz no era un metodólogo academicista pero fue un excelente sistematizador de material básico para la enseñanza de lenguas en la línea del Método Directo. Sus grandes éxitos fueron una serie de libros de texto para enseñar las lenguas europeas más importantes. Escribió dos libros de texto pero ninguno era para niveles avanzados; el primero estaba dividido en dos partes, subdivididas a su vez en dos secciones. La sección inicial de la primera parte comenzaba con los objetos de la clase seguido del verbo *to be* y los adjetivos más usuales (*big, small, thin, thick...*). Después se enseñaba vocabulario que podía ser presentado de forma ostensible como: las partes del cuerpo, los vestidos, etc. así como las relaciones

¹¹ Gottlieb HENESS nació en Alemania. Discípulo de Pestalozzi, aplicó la técnica de las "object-lessons" a la enseñanza. Puso en práctica su Método Natural en la Universidad de Yale (1865).

¹² Jon Amos COMENIUS (1592-1670). Nacido en Moravia, su mayor influencia fue la utilización de ilustraciones en la enseñanza de lenguas. Su obra emblemática, *Orbis Sensualium Pictus* (1658).

¹³ Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827) nació en Suiza. Su obra más conocida fue *How Gertrud Teaches her Children* (1801). La herencia de Pestalozzi fue, sin duda, las "objects lessons", en las que los niños exploraban las cualidades físicas de las cosas en el mundo que les rodeaba.

preposicionales. Los verbos lexicales aparecían a partir de la lección quinta pero el alfabeto no se trataba hasta la lección octava, éste era un procedimiento poco usual para un libro de texto decimonónico. La sección segunda de la primera parte incluía textos simples, los cuales se continuaban en la segunda parte con diálogos de la vida diaria.

Berlitz escribió, también, pequeñas gramáticas de consulta para acompañar a sus libros de texto. Sus manuales proporcionaban un sistema organizado mediante el cual los profesores empleados en sus escuelas enseñaban de acuerdo con una rutina establecida que aseguraba que todas las Berlitz seguían el mismo modelo de trabajo básico; era un orgullo para esta institución que un alumno que seguía un curso en Nueva York pudiera retomarlo en la misma lección en cualquier punto de Europa. El sistema Berlitz pretendía ser un método a "prueba de profesores" para formadores inexpertos y no muy motivados. Por lo que se refiere a sus maestros, el requisito indispensable era que todos ellos fuesen nativos, jóvenes, con buena presencia, preferentemente solteros y con poca formación lingüística. El personal docente tenía instrucciones claras y directas: no traducir bajo ningún concepto. Se ponía gran énfasis en el lenguaje oral, se evitaban las explicaciones gramaticales hasta muy avanzado el curso, máximo uso de la técnica pregunta-respuesta y se prohibía el uso de la lengua materna en la clase.

Algunas de las ideas de sus predecesores no tuvieron suficiente difusión, pero Berlitz lo solucionó con una inteligente campaña publicitaria: en la Exposición Universal de París de 1900, en una pequeña sala, la Berlitz School presentaba en vivo un curso de inglés, donde unos veinte alumnos franceses respondían con precisión y entusiasmo a los impulsos del profesor. Esta original publicidad supuso un fuerte impacto entre los especialistas europeos de idiomas de tal forma que los profesores de la Berlitz School fueron solicitados por varias instituciones del continente para presentar el Método. Estableció escuelas en Alemania, Gran Bretaña, Francia, Hungría, Austria, Holanda, Italia, Oriente Medio, Australia y Sudamérica.

Retomando el objeto de nuestro trabajo, el 11 de octubre de 1904 Nora y James llegan a Zurich, donde pocas horas después él instala a Nora en un hotel y se dirige a la Berlitz School. Allí lo recibe el Director de la Escuela, Herr Malacrida, quien no sabía nada de su llegada y no tenía puestos disponibles; al principio, Joyce reaccionó bruscamente pero luego comprendió que el verdadero responsable era él que no se había preocupado de confirmar las vagas informaciones recibidas.

James se sintió desesperado. Por fortuna, días más tarde, el Director de la Berlitz conmovido por la juventud o por la extraña personalidad y la indudable cultura de aquel profesor le convenció para que se dirigiera a Trieste, donde había una sede de la Berlitz con probabilidades de encontrar empleo. Pero tampoco en Trieste tuvo fortuna y no encontró una plaza libre. Se puso a buscar otros trabajos, o clases particulares, pidió dinero prestado a personas poco conocidas, etc. Por suerte, al poco tiempo llegó a Trieste uno de los directores de la sede principal de la Berlitz en Viena: se llamaba Almidano Artifoni (Joyce utilizó este nombre para uno de sus personajes). Él tenía el encargo de abrir un Instituto de la Berlitz School en Pola, y entraba además como Director del Instituto de Trieste.

La finalidad de la nueva Berlitz School de Pola era cubrir las necesidades de los oficiales de la Armada. Artifoni ya disponía de un profesor de inglés para la sede de Pola llamado Eyers, pero logró encontrar un empleo para Joyce. Previamente preguntó a James si estaba casado, pero como Nora y él legalmente eran solteros, no había ningún impedimento. El 31 de octubre llegaron a Pola. Artifoni les había precedido y les preparó una gran acogida, mejor de lo que pudieran imaginarse; consiguió que el "Giornaletto Di Pola" publicase dos anuncios sobre su llegada a la ciudad. El primero decía: *Mister James Joyce, Bachelor of Arts*; el segundo lo presentaba como *Dottore in Filosofia*, así él descubrió que este era el equivalente de su título en Italia.

El sueldo de la Berlitz School no era gran cosa, recibía dos libras por semana por 16 horas de trabajo enseñando a los oficiales, pero él pensaba que la enseñanza aunque aburrida era tranquila y le proporcionaba tiempo libre para dedicarse a su verdadera vocación: escribir. El Director de la Berlitz de Pola era entonces Alessandro Francini-Bruni, que para distinguirse de la multitud de Francinis había añadido el apellido de su mujer, Bruni, al suyo propio; era un hombre con un sentido del humor notable, de fantasía rica e irónica y conocedor de la lengua toscana hasta en sus más finos detalles. Acordaron intercambiar clases, Francini enseñaba a Joyce la lengua toscana y Joyce a Francini el inglés dublinés. Francini cumplió su parte del contrato, pero cuando le tocaba el turno a Joyce, siempre tenía una excusa.

Eyers, el otro profesor de inglés, profería grandes insultos contra la escuela y se lo contaba a James que no se lo tomaba en serio y lo recibía con risas y "ladridos". Había además dos profesores de francés, Joseph Guye, afable pero siempre bebido,

y Soldat; también impartía clases una profesora alemana llamada Marckwardt de cuya pedagogía metódica Joyce se mofaba con una rima que divertía a Francini:

Wer ist hier? Herr Professor
Wer ist dort? Herr Collessor
Herr Professor. Herr Collessor.

Sin embargo, James pronto empezó a intercambiar lecciones con Marckwardt pensando que si conocía mejor el alemán, éste le podría ser útil algún día. Los dos hermanos Joyce, Stanislaus y James (por aquel entonces Stanislaus, a petición de James se habían trasladado a Trieste y trabajaba también en la Berlitz School), enseñaban en la escuela de forma seria y constante, pero mientras que el sistema de Stanislaus era sistemático y puntilloso, el de James era rimbombante y llamativo. El mismo Joyce en su ensayo "The Study of Languages", nos dice: "La afirmación de que el estudio de las lenguas debe ser despreciado porque es imaginativo y no hace referencia a hechos ni trata con las ideas de una manera precisa, es absurda".

Sus tácticas pedagógicas consistían en lanzar comentarios irónicos dentro de la clase y llevar a los alumnos a discusiones profundas; los temas de estas máximas se basaban en sus preocupaciones centrales: sus necesidades económicas, su familia, su país, etc. Con alumnos principiantes lanzaba máximas, intercaladas en las lecciones, por ejemplo:

"A husband is usually an ox with horns. His wife is brainless. Together they make a four-legged animal."¹⁴

"What is a pachyderm? See that man there with a trumpet for a nose and that sizable belly- there's a pachyderm."¹⁵

Joyce era impaciente en los niveles iniciales del aprendizaje, en los primeros pasos utilizaba los textos de Berlitz. Él dedicaba la mayor parte de la clase a la conversación. De improviso se inventaba historias para ilustrar puntos gramaticales; por ejemplo, una de sus alumnas en sus clases particulares tenía problemas para poner el acento en la sílaba correcta en la palabra "generally", Joyce le dijo que

¹⁴ Traducción: "Un marido es, generalmente, un buey con cuernos. Su mujer una estúpida. Juntos forman un animal de cuatro patas".

¹⁵ Trad. "¿Qué es un paquidermo? Mira aquel hombre de allí, con una trompa por nariz y una barriga considerable. Ahí tienes un paquidermo".

debía pronunciar la palabra como si fuera el nombre del famoso "General Li", de ascendencia china; él rápidamente le resumía la vida de este general que terminaba siendo colgado de un árbol, una escena que Joyce ilustraba simultáneamente haciendo un dibujo en el cuaderno de la alumna. James gozaba de buena fama y mucha simpatía entre sus pupilos, sobre todo, entre los hombres ricos y poderosos de la ciudad.

James no se encontraba muy bien en Pola. Era una ciudad demasiado apagada para él. Por eso, acogió con gratitud el desarrollo de los acontecimientos que le llevaron, en el mes de marzo de 1905, a trasladarse de la Berlitz de Pola a la de Trieste, a la que Artifoni, que sentía gran simpatía por él, había logrado transferirlo. En el verano de 1906 James sufrió una gran desilusión, un miembro de la Berlitz School, Bertelli, huyó con los fondos de la Institución. Artifoni se vio obligado a comunicar a los hermanos Joyce que tenían que abandonar la escuela porque no había presupuesto para pagar a los dos profesores de inglés. De nuevo, Joyce se encontraba sin trabajo, en los anuncios económicos de la *Tribuna de Roma* leyó que un Banco de aquella ciudad buscaba un traductor de inglés. Decidió probar suerte, escribió y fue aceptado. El trabajo en el banco le resultaba tedioso. En noviembre de 1906, contesta a otro anuncio. Como resultado de ello empieza a dar clases en una escuela mediocre equivalente a la Berlitz School, llamada *Ecole des Langues*.

En marzo de 1907, Joyce y su familia regresaron a Trieste. Las perspectivas no eran halagüeñas, no había trabajo disponible, no le quedaba más solución que buscar una vez más clases particulares. Artifoni tenía la competencia de Joyce, porque sabía que sus alumnos le profesaban un gran afecto. Así que después de muchas indecisiones, le ofreció reingresar en la Berlitz, con horario y sueldo reducidos. Algo le aliviaba el creciente prestigio de su enseñanza, dando clases particulares a personajes locales. En 1911 a Joyce se le ocurrió que podía ejercer en una escuela pública italiana. Se preparó para presentarse a las oposiciones por la Universidad de Padua. Quizás lo hubiese conseguido, pero después de superar los exámenes con buena puntuación, se le comunicó que el estado italiano no consideraba válido su diploma dublinés, y que, en consecuencia, no podía siquiera participar en el concurso, y mucho menos ganarlo. La desilusión fue tremenda. Más adelante, en 1913 su situación profesional mejora al conseguir una cátedra de inglés en la Scuola Superiore di Commercio Revoltella y por las tardes proseguía con sus clases particulares. En esta ocasión no tuvo problemas con la validez de su titulación. Su plaza oficial en la Escuela hizo que sus clases fueran más solicitadas

que antes, y que su impuntualidad y sus métodos excéntricos fuesen tolerados por alumnos indulgentes.

La entrada de Italia en la guerra, en mayo de 1915, provocó el cierre de la Scuola Revoltella ya que todos sus profesores fueron llamados a filas. Joyce no deseaba dar más clases pero, en 1920, reclamó su plaza en la Revoltella que estaba en proceso de convertirse en la Universidad de Trieste. Trabajaba una hora al día, seis veces por semana. Su enseñanza era tan asistemática como de costumbre, él encontraba los "drills" excesivamente aburridos, así que pasaba la mayor parte del tiempo enseñándoles los nombres de las comidas, insistiéndoles que "estas palabras son muy importantes". Un día uno de sus alumnos le preguntó tímidamente: "¿Cuánto tiempo debe estudiarse una lengua para llegar a dominarla?" Joyce respondió de forma pesimista "Yo llevo estudiando quince años el italiano y ahora estoy comenzando a conocerla"

Pese a que la única vocación reconocida por Joyce era la Literatura, basándome en su experiencia profesional, en su fama y el cariño que le profesaban sus alumnos y que su medio básico de vida en los momentos más difíciles fue la docencia, me atrevo a decir que James Joyce fue un profesor nato. En sus conversaciones con Francini-Bruni, pasaba del italiano al latín y recitaba pasajes de la liturgia entremezclados con irrelevancias cómicas en triestino, francés, alemán, griego e incluso ruso. Como habremos observado James Joyce era un políglota. Aunque no llegó a conocer el griego en profundidad, cosa que le disgustaba mucho, en una carta enviada a Miss Weaver, en 1921, Joyce le dice: "Yo solía hablar griego moderno no demasiado mal (hablo cuatro o cinco lenguas con fluidez), ya que he tratado durante bastante tiempo a toda clase de griegos: desde nobles hasta vendedores de cebollas, especialmente con éstos últimos, ya que como soy muy supersticioso pienso que me traen suerte".

Su gusto y afición por las lenguas extranjeras es otra de las constantes en su vida, ya que él pensaba que: "En la historia de las palabras se contiene muchos rastros de la historia de los hombres, y al comparar el habla de nuestros días con la de años pasados, vemos una útil ilustración de los efectos de las influencias externas en las palabras de una raza". Él siempre estuvo ávido de aprender nuevos idiomas hasta bien entrada la madurez. Esto se refleja de forma evidente en sus obras, donde incluye vocablos y expresiones en otras lenguas. La Torre de Babel en la que vivió inmerso la trasladó a sus libros.

La obra de James Joyce -con su culminación en *Ulises*- es el hecho máximo de la experiencia de la Literatura narrativa moderna. La revolución joyciana, por lo que toca a la narrativa ha desempeñado un papel equivalente al de la relatividad en Física, al del Cubismo y el No-Figurativismo en Pintura, al del Funcionalismo en Arquitectura, al del Vanguardismo en Poesía, al del Comunismo en Política, al Psicoanálisis en Psicología y al Método Directo en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

No sabemos si Joyce fue consciente de lo novedoso de la pedagogía que seguía en sus clases y de la importancia que tuvo en la enseñanza de lenguas extranjeras la institución en la que trabajaba: la Berlitz School, fuese cierto o no, él también aportó su granito de arena a este cambio pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

- Attridge, D. (Ed.) 1990. *The Cambridge Companion to James Joyce*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beja, M.(Ed.) 1991. *James Joyce: Dubliners and A Portrait of the Artist as a Young Man*. London: Macmillan.
- Bolt, S. 1981. *A Preface to James Joyce*. Essex: Longman.
- Ellmann, R. 1983. *James Joyce*. Oxford: Oxford University Press
- Ellmann, R. & Ellsworth, M. (Ed.) 1975. *James Joyce: Escritos críticos*. Traductor Andrés Bosch. Madrid: Alianza Editorial.
- Gillie, C. 1978. *Movements in English Literature 1900-1940*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Tortosa, F. et alii (Ed.) 1982. *James Joyce: A New Language. Actas del Simposio Internacional en el Centenario de James Joyce*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Gross, J. 1974. *Joyce*. Traducido por Marcelo Covián. Barcelona: Ediciones Grijalbo, S.A.
- Howatt, A.P.R. 1985. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Levin, H. 1973. *James Joyce. Introducción Crítica*. Traducción y notas de Antonio Castro Leal. México: Fondo de Cultura Económica.
- MacCabe, C. 1981. *James Joyce & the Revolution of the World*. London: Macmillan.

- Puente, J.M. & González, A. 1993. *Didáctica de la enseñanza de Idiomas. Teoría y Práctica*. Madrid: Editorial Diagrama.
- Read, F. (Ed.) 1971. *Erza Pound sobre Joyce*. Barcelona: Barral Editores.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Romana Paci, F. 1970. *James Joyce. Vida y Obra*. Traducción de J. Montserrat Torrents. Barcelona: Ediciones Península.
- Roughley, A. 1991. *James Joyce and Critical Theory: An Introduction*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Sainero Sánchez, R. 1993. *Literatura Angloirlandesa y su relación con las Literaturas Celtas*. Madrid: UNED.
- Valverde, J.M. 1978. *Conocer Joyce y su obra*. Barcelona: Dopesa.
- Van Boheemen, C.(Ed.) 1989. *Joyce, Modernity, and its Mediation*. Amsterdam-Atlanta, GA: Rodopi.

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS A TRAVES DE TAREAS

Fernando Cerezal Sierra
Universidad de Alcalá

Es comúnmente aceptado que la lengua es más que un simple sistema de reglas. Actualmente se considera la lengua como un recurso dinámico para la creación de significado. Por lo que respecta a su aprendizaje, generalmente se acepta que necesitamos distinguir entre “aprender qué” y “saber cómo”. En otras palabras, necesitamos distinguir entre conocer una serie de reglas gramaticales y ser capaces de usarlas de manera eficaz y apropiada en los procesos de comunicación (Nunan, 1989: 12).

Resumen

Este artículo presenta algunos cambios e innovaciones que se han ido produciendo en los últimas décadas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas (ya sean segundas o extranjeras), así como su influencia en la metodología de trabajo en las aulas. Se hace, posteriormente, un especial hincapié en los enfoques y en la planificación de unidades didácticas basados en tareas, entendidas como el elemento central de trabajo en torno al que se organizan las actividades de las lecciones. Asimismo, se plantea la necesidad de realizar una evaluación del proceso de trabajo en el aula desde la perspectiva de la investigación en el aula, así como algunas implicaciones para los profesores de lenguas segundas o extranjeras.

Abstract

This article deals with some innovations and new moves that have appeared in the last decades in the modern language teaching and learning field, as well as their influence on classroom methodology. It also gives attention to the approaches and lesson plans based on tasks, as the main element of organising classroom activities. Finally, the evaluation of the classroom working process is considered from an action research approach and some implications for the teachers are presented.

ALGUNAS INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MODERNAS

En estas dos últimas décadas se han ido produciendo importantes cambios en la teoría, la investigación y la experiencia en el aula de enseñanza de lenguas modernas, lo que ha dado lugar a un proceso innovador que está cuestionando el modelo dominante y proporcionando un nuevo modelo alternativo para la enseñanza de lenguas. Estas innovaciones tienen una enorme importancia ya que están condicionando los diseños curriculares y cómo se planifican y ponen en práctica las unidades didácticas de lenguas modernas. Son, en definitiva, nuevas representaciones de filosofías educativas, enfoques acerca de la naturaleza de la lengua y cómo puede enseñarse y aprenderse, concepciones acerca de qué tipo de interacciones deben producirse en el aula de lenguas, así como filosofías y valores respecto a la sociedad y la convivencia humana las que están en juego (véase Candlin, 1984). Podemos decir, en este sentido, que se está configurando una nueva representación de cómo enseñar y aprender lenguas modernas, un nuevo paradigma, en el que se unen teoría, investigación y práctica, centrado en el proceso, frente a modelos o paradigmas proposicionales anteriores (Breen, 1987).

Los principales cambios e innovaciones en la enseñanza de lenguas modernas se pueden englobar en torno a los siguientes (Breen, 1987):

- 1 Nuevas concepciones acerca de la naturaleza de la lengua y cómo se adquiere la necesaria competencia para comunicarse.
- 2 Una nueva consideración de las aportaciones y el papel del alumnado.
- 3 Nuevas ideas respecto a la metodología de la enseñanza de lenguas.
- 4 Cambios respecto a la planificación de unidades didácticas, que proporcionan una visión de las tareas como el elemento central de las lecciones (y no tanto el contenido lingüístico).
- 5 La introducción de valores en los contenidos de la enseñanza y especialmente el desarrollo de actitudes interculturales.

Veamos con algo más de detalle cada uno de estos cambios e innovaciones dado el interés que tienen para el aprendizaje basado en tareas.

1. Nuevas concepciones acerca de la naturaleza de la lengua.

Las nuevas concepciones respecto a la naturaleza de la lengua reflejan la complejización de lo que se entiende por conocimiento y uso de la lengua y destacan el valor que se le concede como fenómeno social, como medio de comunicación e interacción entre miembros de una comunidad. En cierta medida se retoman aspectos relativos a *lenguaje y realidad* anteriores a los sesenta, basados en las concepciones de Boas, Sapir, Malinowski, Firth, etc, a los que el lenguaje les interesaba como institución social que se manifiesta a través de la comunicación y del comportamiento verbal (Alcaraz, 1990:110). Se está pasando de una casi exclusiva priorización de la función sintáctica de la lengua a la conjunción de aquella con las funciones semántica y pragmática (Alcaraz, 1985; Halliday, 1973). Podemos decir que en la actualidad conviven dos paradigmas lingüísticos: el *oracional* y el *supraoracional* (Alcaraz, 1990:116). En el terreno de la enseñanza de lenguas, estas nuevas concepciones están influyendo en la superación de los modelos basados en las destrezas del estructuralismo, las funciones y nociones, y se avanza hacia un enfoque comunicativo basado en tareas.

Se puede resumir el rasgo más esencial de este paradigma emergente, la pragmática, en el estudio del “lenguaje en acción” para un mejor conocimiento de la competencia comunicativa tanto en la comprensión como en la producción del discurso (Alcaraz, 1990:117). Otras características de este modelo, basándonos en las aportaciones de Alcaraz (1990), son:

- a) la concepción del lenguaje como discurso y como texto (paradigma *supraoracional*);
- b) el lenguaje es fundamentalmente un medio de *comunicación*, mientras que para los modelos anteriores es un sistema;
- c) se interesa por el uso y las funciones del lenguaje en lugar de las formas;
- d) dirige la atención hacia los procesos que tienen lugar en la comunicación, en lugar de a la realidad mental existente en la conducta verbal (*generativismo*) o a las características lingüísticas superficiales (*estructuralismo*);
- e) utiliza enunciados y datos lingüísticos reales, contextualizados, es decir, lenguaje auténtico;
- f) es interdisciplinar y tiene en cuenta otras disciplinas como la psicología, la sociología, la informática, la semiótica, la cibernética...;
- g) presta atención a la utilidad y a la aplicabilidad de las teorías lingüísticas, alejándose de las abstracciones y formalismos del paradigma anterior.

En este nuevo marco de referencia se ha ido desarrollando un nuevo esquema conceptual para analizar los actos de comunicación en su contexto social al adoptarse el concepto de *competencia comunicativa* que extiende el concepto chomskiano de competencia lingüística a la capacidad de comprender y emitir mensajes apropiados a la situación socio-psico-cultural, de modo que una persona debe relacionar el conocimiento de la lengua con el conocimiento de las convenciones de su uso cotidiano (Hymes, 1972). Posteriormente el conocimiento del uso de la lengua se extiende a la capacidad de participar en discurso (Widdowson, 1978), así como al conocimiento de las convenciones pragmáticas que rigen dicha participación (Leech, 1983; Levinson, 1983), que implican la capacidad para el aprendiz de ser creativo con esas convenciones y su negociación en la comunicación (Breen, 1987). Asimismo, se incorpora el componente socio-cultural que toda lengua vehicula, así como la competencia estratégica necesaria para negociar significados y evitar las interrupciones en los procesos de comunicación (Canale y Swain, 1980).

A partir de esta concepción de cómo se enseña y se aprende la lengua se establece como meta del proceso educativo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, de tal modo que se puedan comprender y crear mensajes apropiados a una determinada situación socio-cultural y afectiva acorde con las convenciones de esa comunidad. La competencia comunicativa tiene su fundamento en la teoría de los actos de habla, en el análisis del discurso y en la etnografía de la comunicación. Autores como Austin, Searle, Halliday and Hymes han hecho importantes aportaciones. La diferencia esencial entre un enfoque estructural o lingüístico y un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas podría resumirse en las siguientes categorías señaladas por Widdowson (1978):

Linguistic categories

correctness
usage
signification
sentence
proposition
cohesion
linguistic skills

Communicative categories

appropriacy
use
value
utterance
illocutionary act
coherence
communicative abilities

Este enfoque implica que en el aprendizaje de lenguas se integren varias competencias todas ellas interrelacionadas (Littlewood, 1981:6):

- El alumno debe alcanzar el nivel más alto posible de competencia lingüística que le permita usar la lengua espontánea y flexiblemente para comunicarse. Este conocimiento deberá asentarse inicialmente más sobre la comprensión que sobre la expresión (ya sea en lengua hablada o escrita), en relación a los temas que sean de su interés y basados en sus necesidades según edades (lengua específica de juegos, del trabajo, legal, coloquial...). Debe integrar no sólo información sobre la lengua sino también reflexión sobre la misma y comparación con la propia del alumnado.
- El alumno debe comprender las funciones comunicativas que expresan las formas lingüísticas y usarlas en contexto, lo que incluye entre otros aspectos el uso de la gestualidad, los distintos estilos de expresión, así como las pautas de comportamiento en este contexto. Corresponde a la competencia pragmático-discursiva.
- El alumno debe ser consciente del significado social de las formas lingüísticas de tal modo que las adapte al contexto social (roles y relaciones sociales, factores personales, aspectos culturales, afectivos, históricos...). Este saber corresponde a la competencia socio-cultural, que implica ir conociendo las diferencias y similitudes culturales, las manifestaciones culturales, la diversidad de la sociedad de la segunda lengua, etc, así como los valores y actitudes que están en juego en las relaciones entre hablantes de diferentes lenguas. Es incluso necesario preparar al alumnado en los aspectos culturales “to go beyond training for the predictable to preparation for the unpredictable” (Byram y Esarte Sarries, 1991:78), lo que no sólo implica información sino también reflexión sobre la otra lengua, cultura e identidad social, así como acerca de las del propio alumno, de tal modo que puedan comprender (y no sólo respetar o tolerar) otras identidades sociales con las diferencias y similitudes con la cultura propia.
- El alumno debe aprender destrezas y estrategias para comunicar y negociar significados tan eficazmente como sea posible, resolver los problemas del aprendizaje de la lengua, así como ser autónomo en dicho aprendizaje (se incluyen aquí aspectos de cómo preguntar, cómo deducir significado a partir del contexto, uso de paráfrasis y sinónimos...). Es lo que se denomina competencia estratégica.

Se puede decir, en resumen, que aprender una lengua para la comunicación significa desarrollar competencia en esas cuatro áreas de un modo integrado.

Competencia que incluye -pero que va más allá- los aspectos lingüísticos, como se ha podido ver. En definitiva, se trata de desarrollar la propiedad de expresarse en contextos de comunicación, más que desarrollar la corrección gramatical de lo que se expresa. De un modo conciso Hymes (1972: 277) lo formula de la siguiente manera:

"when to speak, when not, and as to what to talk about with when, where, in what manner"¹.

2. Nuevo papel del alumnado en el aula.

El segundo aspecto innovador en la enseñanza de lenguas modernas, referido a las aportaciones y el papel que juega el alumnado, da prioridad a la interacción la dinámica y el contexto del aula como base del aprendizaje y no tanto al contenido de una lección. Este interés por la interacción y la participación en el aula, las aportaciones del alumnado al intercambio instructivo, el contexto y las condiciones en las que se realiza la interacción son parte de un nuevo modelo comunicacional que -frente a un modelo tecnológico- prioriza el lenguaje y la interacción en el aula (véase Zabalza, 1986).

La interacción en el aprendizaje de lenguas se concibió inicialmente como conversación para practicar las formas, el vocabulario, las estructuras y demás aspectos previamente aprendidos en clase. Ahora bien, la interacción va más allá de esa repetición semi-controlada o incluso libre de lo aprendido, ya que el contexto creado a través de la interacción permite inferir lo que se dice aunque el mensaje contenga aspectos lingüísticos desconocidos o complementar el conocimiento lingüístico ya utilizado. La interacción permite, igualmente, llevar a cabo un proceso de negociación, ya sea a través de una modificación del *input* para hacerlo asequible al no nativo o por la modificación de la interacción misma. Asimismo, la negociación permite saber qué cambios hay que introducir para ser comprendido. De este modo, la negociación puede verse como "a trigger for acquisition. It is one of many possible ways of initiating the long process of modification of one's second language grammar" (Crookes y Gass, 1993:2).

¹ "Cuándo hablar y cuándo no, y de qué hablar con quién, dónde y de qué modo", - traducción mía.

El aula debe ser considerada, por tanto, una estructura de relaciones sociales (interpersonales, lingüísticas y culturales), lo que significa buscar respuestas en los comportamientos y actitudes, el modo de pensar, el lenguaje, etc, que se presentan en la clase, tanto del docente como del alumnado. Es decir, en el aula no sólo tienen importancia los elementos lingüísticos, sino también los pre-lingüísticos y los paralingüísticos. De ahí que hay que observar lo que allí ocurre desde una perspectiva etnográfica de la comunicación buscando respuestas a los éxitos o fracasos del alumnado teniendo en cuenta las actitudes, las relaciones permisivas o directivas, así como a través del lenguaje o los valores que se transmiten (Titone, 1986). Este enfoque implica, en consecuencia, unos nuevos roles tanto del alumnado como del profesorado.

Un enfoque interactivo, participativo y negociado del alumnado en el aula posibilita, por una parte, una mayor responsabilidad en su aprendizaje y desarrolla, asimismo, las dos inteligencias llamadas personales: el *sentido del yo en desarrollo* y la *capacidad de interpretación de las intenciones y sentimientos* de otras personas en un contexto social (Entwistle, 1988). Ambas inteligencias son de gran importancia para un adecuado desarrollo de la autoestima del alumnado, especialmente cuando está en un contexto de segunda lengua.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es, en consecuencia, una conjunción de aspectos cognitivos y emocionales, de información transmitida y de relaciones sociales y didácticas que se establecen en el aula, en torno a los que la participación del alumnado se hace imprescindible. Somos conscientes de las implicaciones prácticas que para el profesorado tiene un enfoque de estas características en el actual contexto social y escolar, pero es precisamente por esa situación por la que creemos que es aún más necesario desarrollar la participación y la negociación en el aula.

3. Nuevos enfoques metodológicos.

Un tercer ámbito de innovaciones se ha ido produciendo respecto a la metodología de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras al producirse un alejamiento progresivo de la presentación de la lengua como listas de reglas gramaticales, estructuras o funciones (como elemento central de lo que se enseña y aprende en el aula), cuyo foco está en *qué* se aprende; es decir, la atención se centra directamente en la lengua segunda o extranjera. Por el contrario, se ha producido una serie de cambios que dan una gran importancia a *cómo* se aprende y a los procesos

de aprendizaje. De hecho, se ha venido a recoger una larga tradición en la práctica y el pensamiento educativos (Dewey, 1916; Peters, 1959; Parker y Rubin, 1966; Freire, 1975; Stenhouse, 1975; Holt, 1976) en la que se priorizan las experiencias de aprendizaje y no tanto el contenido como información. Bajo este enfoque el contenido no se subordina a la metodología, sino que es reemplazado por el aprendizaje a través de las actividades, tareas y proyectos.

Para tener una visión algo más amplia de este proceso, es interesante observar como a lo largo de los años setenta se fue imponiendo un nuevo modelo de enseñanza de lenguas que supuso una ruptura con el enfoque entonces dominante basado en aprender la lengua a través de repetición y memorización de estructuras. El siguiente cuadro muestra las diferencias más importantes entre ambos modelos, el estructuralista y el comunicativo (véase la siguiente tabla, basada en Finnochiaro y Brumfit, cit. por Richards y Rodgers, 1986).

<i>Estructuralismo</i>	<i>Enfoque comunicativo</i>
1 Prioriza forma y estructura	Prioriza el significado
2 Memorización estructuras y diálogos	No prioriza la memorización
3 Aprendizaje de aspectos de lengua fuera de contexto	Dar sentido y contextualizar es esencial
4 Prioriza el dominio de lengua	Prioriza la comunicación
5 Aprender lengua es aprender estructuras, palabras y sonidos	Aprender lengua es aprender a comunicarse
6 Los ejercicios de transformación repetitivos es una técnica principal	Pueden hacerse pero son secundarios
7 Se evita toda explicación gramatical	Si se considera adecuado a las necesidades del alumnado se puede hacer
8 Sólo se hacen actividades comunicativas después de los ejercicios	Las actividades comunicativas pueden hacerse desde el inicio de las clases
9 No usa traducción	Puede ser utilizada
10 La lectura y la escritura se posponen a la lengua hablada	Lectura y escritura pueden hacerse desde el primer día
11 Se busca la competencia lingüística	Se busca la competencia comunicativa
12 La secuencia de las unidades está en función de su complejidad lingüística	La secuencia viene determinada por contenido relacionado con significado de interés para el alumnado
13 La lengua es repetición y hábito. Se evitan errores	La lengua se aprende a través de acierto/error
14 Interacción del aprendiz con la lengua	Interacción del estudiante con sus compañeros, profesor y otras gentes.

Este nuevo modelo surgido en los setenta -denominado generalmente enfoque comunicativo- centra su atención en el significado, en la interacción y en el uso funcional y comunicativo de la lengua, lo que ha supuesto en esos años importantes cambios en la enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en la mayor parte de las concreciones de este enfoque se ha seguido presentando la lengua dividida en funciones, que son secuenciadas y relacionadas con las correspondientes estructuras. Nos encontramos, por tanto, con un aprendizaje cuyo elemento principal de atención ha seguido siendo la lengua fragmentada en funciones.

El conjunto de innovaciones que estamos tratando vuelve a plantear una nueva ruptura que significa un cambio de énfasis de qué se aprende (la lengua como sistema) al cómo se aprende. Si comparamos algunos aspectos del modelo dominante en la actualidad y un modelo alternativo basado en el proceso tenemos los siguientes contrastes, que son partes de un *continuum* más que campos estancos de una bipolaridad (Gray, 1990:262):

<i>Qué aprender</i>	<i>Cómo aprender</i>
Enfasis en la materia	Enfasis en el proceso
Externo al alumno	Interno al alumno
Determinado por la autoridad	Negociado entre alumnos y profesores
El profesorado toma decisiones	Alumnos/profesores toman las decisiones
El contenido: lo que la lengua es para el experto: reglas, estructuras, funciones...	El contenido: lo que la lengua es para el alumno
Objetivos marcados de antemano	Los objetivos se describen posteriormente
Evaluación por el dominio de la lengua	Eval. según criterios de éxito del alumno
Se hacen cosas para el alumno	Se hacen cosas por y con el alumno.

De este modo, nos encontramos con dos modelos de currículum: de producto y de proceso, cuyos rasgos distintivos son (Crookes y Gass, 1993:26-7):

1) El **modelo de producto** está orientado al conocimiento sintético de la L2; lo importante es el conocimiento sobre aspectos de la lengua y lo que hay que aprender es el contenido. En este modelo se incluyen los programas cuya unidad de análisis es la estructura, el léxico, las nociones, las funciones o las situaciones. Crookes y Gass (1993:6-7) nos ofrecen una crítica a este modelo:

Whatever the unit of analysis -structure, notion, function, situation, topic or word- synthetic syllabuses share a static, target language, product orientation. Syllabus content is ultimately based on an analysis of the *language* to be

learned, whether this be overt, as in the case of structure, word, notion, and function, or covert, as has usually been the case with situation and topic. Further, the analysis is conducted on an idealized native speaker version of that language. It is assumed that the unit, or teaching point, which is presented will be what is learned (...) Second Language Acquisition research offers no evidence to suggest that any of these synthetic units are meaningful acquisition units, that they are (or even can be) acquired separately, singly, in linear fashion, or that they can be learned prior to and separate from language use (...) While it also involves the acquisition of social and cultural knowledge, language learning is a psycholinguistic process, not a linguistic one, yet synthetic syllabuses consistently leave the learner out of the equation.

2) El nuevo modelo curricular se basa en el **proceso**, en cómo se trabaja en el aula y se orienta al aprendizaje analítico de la lengua, como un todo y no tanto como aspectos atomizados de la misma. Se organiza en torno a los fines por los que las personas aprenden lenguas y los tipos de actuación lingüística que son necesarios para conseguir esos fines. Tiene más en cuenta las operaciones a realizar por los alumnos que la labor del diseñador del programa. Considera, por tanto, las formas lingüísticas y las funciones como aspectos parciales de qué se debe aprender; por el contrario, las tareas de trabajo pasan a ser el elemento principal de aprendizaje. El uso de tareas trata de alcanzar los objetivos en la lengua segunda o extranjera a través de un proceso que dará un resultado o resolverá un problema, tal como se hace en múltiples actividades de la vida real. Se presta mayor atención al significado que a la forma, a lo que se comprende, dice o hace con la lengua que a los aspectos lingüísticos propiamente. A este modelo se adscriben los currícula procedimentales, los procesuales y la enseñanza basada en tareas.

Bajo un enfoque procesual y basado en tareas, el profesorado y el alumnado tienen un alto grado de flexibilidad, puesto que parten de un conjunto de objetivos generales de aprendizaje y no de una lista de aspectos lingüísticos concretos. La idea central de este enfoque radica en la capacidad del alumnado para negociar en un marco interactivo sus propias vías de aprendizaje, con sus propios estilos y estrategias.

Los resultados del aprendizaje son de algún modo imprevisibles, producto de la interacción entre el alumno, la tarea y el contexto creado en torno a la tarea. De ahí que podamos decir que este tipo de aprendizaje puede variar según el tipo de estudiantes, siendo el control del proceso por el profesor o la profesora relativo.

Esto no quita para que el papel del profesor en el aula sea promover el aprendizaje con una metodología y procedimientos adecuados de trabajo. En consecuencia, los aspectos metodológicos y de proceso (y no tanto los lingüísticos) son centrales en este enfoque.

4. Cambios respecto a la planificación de unidades didácticas

En el ámbito de la planificación de unidades didácticas y lecciones de lenguas también se han producido importantes innovaciones. Quizás la más importante de ellas sea el valor concedido a las tareas de aprendizaje, que pasan a ser el elemento central en torno a las que se organiza todo el trabajo del aula. Innovación que ya había sido introducida en otros campos educativos. En general, las tareas no están relacionadas con aspectos lingüísticos sino con acontecimientos o usos en la vida real dentro o fuera del aula. Tareas que de un modo coordinado pueden llevar a la realización de tareas más complejas y, en algunos casos, a proyectos de más alcance. El aprendizaje por tareas permite, por tanto, una planificación en la que éstas son el elemento central de trabajo de las unidades didácticas.

Al contrario que los modelos anteriores basados en aspectos lingüísticos, los modelos basados en tareas tienen más en cuenta la evaluación y el proceso de lo que ocurre en el aula, puesto que los objetivos no son determinantes de la actividad en la clase. Se puede decir, por tanto, que estos modelos son más retrospectivos que dirigidos hacia el futuro y esa retrospectión se presenta en forma de informes en los que pueden aparecer: los objetivos iniciales de aprendizaje, naturaleza del contenido y de las tareas, modo de trabajo, explicaciones pedidas y dadas y por quién, tipo de interacción, tiempo planeado e invertido realmente, etc. La evaluación del proceso, consecuentemente, es un aspecto de primordial importancia en este tipo de enfoque de enseñanza de lenguas.

El aprendizaje basado en tareas tiene en cuenta, obviamente, un conjunto de objetivos de aprendizaje considerados orientativos (y no prescriptivos, como en modelos anteriores), y planifica el contenido temático y las tareas de aprendizaje de un modo simultáneo. De tal manera que el contenido temático puede sugerir las tareas o a partir de las tareas usarse determinado contenido. De ahí que puede decirse que “el contenido de cualquier experiencia está estrechamente relacionado necesariamente con el proceso de la experiencia misma” (Candlin, 1984:33).

El modelo basado en tareas tiene, sin embargo, dada su característica procesual, una contradicción permanente e inevitable entre los resultados y tareas que alumnas y alumnos realizan y los objetivos de aprendizaje a medio y largo plazo. Por ello es necesario mantener esa permanente evaluación retrospectiva de lo que hemos hecho en las clases para ir comprobando qué se va alcanzando y qué podemos hacer a partir de ahí. Asimismo, exige una nueva forma de trabajo por parte de las y los profesores, como más adelante veremos.

5. Los valores, los aspectos culturales y la interculturalidad en la enseñanza de lenguas

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas se ha relacionado históricamente con dos tendencias principales que de algún modo respondían a demandas sociales (Byram, 1991). La primera establecía una estrecha relación entre la lectura y la escritura en lengua extranjera y el estudio de la literatura, la filosofía, etc., producidas en esa lengua y que eran consideradas como transmisoras de los valores culturales universales. Esta concepción educativa se correspondía con el método de gramática y traducción en la enseñanza de lenguas. La segunda tendencia responde a la situación creada después de la II Guerra Mundial con un contacto verbal mucho más amplio, especialmente a través del turismo, extensión de la educación en los países industrializados e introducción de una lengua extranjera en la enseñanza secundaria. El enfoque principal de esta enseñanza para el turismo intenta preparar al alumnado para la vida diaria en un país extranjero y protegerle afectivamente contra los efectos de la experiencia directa (*modos diferentes de pensar y de actuar, modos de vida...*). Los materiales y textos suelen reflejar una familia típica, las situaciones tienden a ser mostradas desde el punto de vista extranjero, aparecen algunas generalizaciones y estereotipos, pero no suelen establecer una reflexión entre culturas que posibilite una educación intercultural.

Hoy en día, sin embargo, la movilidad de las personas y las migraciones más estables están generando nuevas necesidades. El alumnado debe aprender a responder a situaciones, valores, actitudes y comportamientos inesperados expresados a través de la lengua, así como a la relación entre su yo y la nueva sociedad. Como Byram y Esarte-Sarries (1991:7) dicen: “es necesario ir más allá de la formación para lo esperado para lograr la preparación para lo inesperado”. Estas necesidades, en consecuencia, requieren un enfoque nuevo del aprendizaje de lenguas y de la preparación del profesorado, un modelo de aprendizaje de lenguas modernas que acerque al alumnado a la experiencia de conocer el contexto

cultural de la lengua objeto de estudio y articularlo con el suyo propio. Este enfoque parte de la idea de que aprender una lengua es algo más que aprender cómo funcionan sus reglas gramaticales, su vocabulario, pronunciación, etc. Es aprender cuándo, dónde y cómo utilizar esa lengua; es decir, reconocer los aspectos socio-culturales en los que el uso de esa lengua se enmarca. De ahí que el interés en el aprendizaje vaya más allá de la competencia lingüística para desarrollar las competencias pragmática, socio-cultural y estratégica de la lengua (Hymes, 1972).

Nos estamos refiriendo a un aprendizaje que va unido a una reflexión tanto acerca de la lengua y de la cultura propias como de la otra lengua y cultura; supone igualmente constatar las similitudes y las diferencias en el seno de cada una de las culturas, ya que deben ser vistas como diversas en sí mismas y en constante cambio. Es decir, nos enfrentamos de este modo con un proceso en el que el alumnado reflexiona acerca de las culturas, no las considera marcos cerrados, y no sólo las respeta y tolera sino que además interactúa con ellas, a través de la curiosidad positiva y el deseo de aprender acerca de los *otros*. En definitiva, hablamos de interculturalidad, lo que implica algo más que un traspase de información; es decir, reflexión sobre la cultura y la lengua propias y las de los otros, pero siempre alejada del normativismo y de los juicios acerca de los otros (Tomalin y Stempleski, 1993:5).

Esta es una de las virtualidades más importantes de la enseñanza de lenguas en el campo de los valores, aunque no es precisamente la que se está extendiendo e imponiendo en Europa precisamente. Por el contrario, parece imperar más un enfoque basado en lograr la competencia lingüística del alumnado. En aquellos países en los que se han iniciado reformas educativas algunos de sus objetivos se relacionan vagamente con la reflexión intercultural lingüística y cultural, aunque no se presentan con claridad ni tampoco están suficientemente contextualizados (Cerezal, 1997).

Los materiales y textos disponibles suelen presentar escasos elementos socioculturales y cuando lo hacen no son verdaderos aspectos de reflexión cultural, sino más bien tópicos superficiales (Cerezal, en prensa). En el caso del aprendizaje de inglés, coincidimos con M. Siguan (1996:185) en que su consideración como *lingua franca* no significa que esté descontextualizado su uso; en todo caso cambiarán los contextos culturales en los diversos lugares o países en los que se utilice:

Los que defienden el inglés como intermediario universal sostienen que el inglés que se utiliza como medio de comunicación internacional es una lengua neutra, libre de connotaciones culturales (...) Pero esto no es verdad. (...) Está repleta de implicaciones culturales y sociales.

En muchas ocasiones los materiales siguen ofreciéndonos una visión homogénea de los países de lengua objeto como si en ellos no hubiese un amplio mestizaje cultural y lingüístico; piénsese en países como Gran Bretaña o Francia en los que las minorías asiáticas, africanas o árabes suman millones de personas. En algunos casos se siguen presentando visiones estereotipadas sobre los países europeos y sobre todo de los países y culturas no europeos (Cerezal, en prensa). Así lo expresa con claridad Kramersch (1993:205 -trad. mía-):

el pensamiento tradicional en la enseñanza de lenguas ha limitado la enseñanza de la cultura a la transmisión de información acerca de las gentes del país de esas lenguas, y acerca de sus actitudes y visiones del mundo globales. La perspectiva ha sido en general la de una cultura nativa objetiva (...) Se ha ignorado en muchas ocasiones el hecho de que lo que denominamos cultura es un constructo social, el producto de nuestra propia percepción y la de los otros.

LAS TAREAS DE APRENDIZAJE EN LAS CLASES DE LENGUAS MODERNAS

1. El concepto de tarea de aprendizaje.

El concepto de *tarea* aparece a principios de los años 80 como un elemento de investigación en la adquisición de lenguas y en lingüística aplicada. La tarea como elemento central del aprendizaje aparece a mediados de los 80, habiéndose provocado desde entonces una interesante discusión académica así como múltiples experiencias prácticas².

² Véase amplia bibliografía y experiencias, así como una investigación muy interesante y documentada en A.R. Roldán Tapia. 1996. *La integración de un "process syllabus" en un curso de secundaria: input, interacción, destrezas, L1 y L2 en la realización de "project work"*. Universidad de Granada: Tesis doctoral.

El concepto de *tarea* ha tenido, y tiene, un gran número de definiciones e interpretaciones. Para algunos autores (como Breen 1984) tarea es cualquier actividad realizada en una clase de lengua. Para otros el término tarea se restringe a una actividad de clase en la que se produce interacción en la segunda lengua y que de algún modo podría ser utilizada fuera del aula por los alumnos. Nunan (1989:10) nos ofrece una definición de tarea comunicativa que nos parece muy apropiada: “*a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right*”.

A las tareas comunicativas se llega habitualmente a través de actividades, pre-tareas o tareas posibilitadoras (*enabling tasks*). El objetivo de estas actividades puede estar centrado más en los aspectos lingüísticos que en el significado para posibilitar que se puedan realizar las tareas:

- introducción de nuevos aspectos de la lengua (vocabulario, pronunciación, gramática, funciones, elementos discursivos), que pueden ser presentados de forma activa al alumnado;
- actividades pre-comunicativas realizadas a partir de esos nuevos aspectos de la lengua, como son: determinados ejercicios, búsqueda de ciertas formas de lengua e inducción de su funcionamiento, descubrimiento de cómo está organizado un texto determinado...

2. Aspectos a tener en cuenta en la planificación de tareas.

Las tareas a realizar en las clases deben tener muy en cuenta los siguientes aspectos:

- a) los intereses de comunicación del alumnado que vienen, en líneas generales, marcados por los bloques temáticos correspondientes a cada ciclo o grupo de edad (relaciones personales y familiares, música, trabajo y futuro, drogas, violencia...) y por las necesidades de comunicación (aunque eso sea en el contexto español);
- b) hay que negociarlas de algún modo con las y los participantes para saber qué prioridades tienen y a partir de ahí secuenciarlas según el grado de complejidad;

- c) las y los profesores deberán adecuarlas a las características específicas de cada grupo y para ello hay que tener una gran dosis de imaginación y creatividad;
- d) son las tareas las que marcan el lenguaje a utilizar en el aula y no a la inversa;
- e) algunas tareas pueden necesitar pre-tareas o actividades que posibiliten su realización.

Las y los profesores de lenguas deben tomar algunas decisiones relacionadas con tres aspectos importantes del trabajo del aula (Breen, cit. por Long y Crookes (1993:34)³:

- participación -"quién trabaja con quién"-: trabajo individual, por parejas, en grupos o con toda la clase según sea la tarea, así como el papel del profesor;
- procedimiento: ¿cómo se realizará la tarea y durante cuánto tiempo?, ¿se requiere una pre-tarea?, ¿qué ayudas o recursos vamos a usar?, ¿cómo evaluaremos los resultados de la actividad?;
- contenido lingüístico: ¿cuál es el aspecto o aspectos en que se centrará la tarea?, ¿cuáles son los objetivos?, ¿qué destrezas de la lengua se van a practicar: escuchar, hablar, leer, escribir?; dentro de cada destreza, en concreto, ¿qué micro-destrezas?

En resumen, podemos sintetizar las características de las tareas en el siguiente cuadro⁴:

³ "Who does what with whom, on what-subject matter, with what resources, when, how, and for what learning purpose(s)?" M.P. Breen, cit. por M.H. Long y G. Crookes (1993:34). Véase Breen, "Contemporary paradigms...", op. cit.

⁴ Adaptado de S. Estaire y J. Zanón (1994).

- 1 Son actividades negociadas y realizadas en el aula que implican comprensión, producción e interacción por parte de las y los estudiantes.
- 2 La atención del alumnado está centrada más en el significado que en la forma.
- 3 A semejan actividades realizadas en la vida real.
- 4 Los temas de las unidades didácticas se basan en los bloques temáticos de más interés para el alumnado.
- 5 Son parte de una secuencia: una tarea puede permitir realizar otra u otras tareas, o un proyecto más complejo.
- 6 Pueden ser evaluadas por alumnos y profesores, tanto respecto al proceso como al resultado.

3. Diseño y componentes de las tareas.

Las tareas a realizar en las aulas de lenguas modernas deben tener relación con los bloques temáticos ya comentados, no obstante podemos ver ciertas guías que nos permitan concretar algunas más a partir de ellas⁵:

- denominación de diagramas, dibujos, calles, lugares... con números o letras;
- comparar similitudes y diferencias en dibujos o fotografías;
- calcular la duración del tiempo, decir o preguntar la hora en el sistema de 12 ó 24 horas, fecha de nacimiento, cálculo en base a la fecha de nacimiento, de viajes, de trabajo...;
- manejar mapas, encontrar o describir lugares, programar excursiones e itinerarios según necesidades, distancias entre lugares, rutas...;
- horarios de actividades y transportes;
- informaciones en torno al trabajo (edad, cualificación, experiencia, ofertas, contratos, derechos laborales...), salud, vivienda...;
- dinero (numeración, cantidades necesarias para comprar determinadas cosas...);
- sistema postal (direcciones, cartas, telegramas...);
- relatos y diálogos para descubrir inconsistencias, diferencias, reordenar, decidir finales...;

⁵ Esta guía a partir de la que se pueden diseñar tareas está basada en la propuesta de Prabhu (1987).

- clasificación de palabras, objetos... por similitudes o diferencias;
- aspectos personales (identificación, descripción de personas, procedencia, familia...);
- comparación de actividades culturales entre el país de la lengua madre y el de la lengua segunda o extranjera.

El diseño de unidades didácticas basadas en tareas puede organizarse en torno a las siguientes fases y componentes⁶:

1 Elección de un tema central para la unidad didáctica, negociado de algún modo con los alumnos y relacionado con temas de su interés o cercanos a su experiencia.

-Ejemplos: "Nuestra casa/familia/escuela/trabajo...", "Transportes", "Mapa del metro", "Modo de vida de los jóvenes en diversos lugares o países", "Contratos de trabajo", "Prensa", "Lugares de interés en la ciudad", "Guía turística", "Acontecimientos culturales o religiosos"...⁷

2 Determinación de la tarea o tareas finales que mostrarán lo realizado por los alumnos y la consecución de los objetivos de aprendizaje. La tarea o las tareas finales deben estar determinadas desde el inicio de la unidad y representan el máximo nivel de comunicación que se puede alcanzar en la clase.

-Ejemplos: "Marcar itinerarios en medios de transporte para determinadas necesidades", "Conjuntar varios medios de transporte", "Rellenar contratos de trabajo", "Buscar ofertas de trabajo en prensa", "Relacionar en posters lugares de la ciudad y sus funciones", "Elaborar una guía del ocio"...

3 Especificación de los objetivos de aprendizaje en torno a las cuatro competencias de la lengua y en relación al contenido del punto 4.

-Ejemplos: "Conocer ciertos conceptos/léxico", "Preguntar y comprender cómo ir a un lugar", "Comprender los datos de identificación en un contrato", "Leer y escribir noticias sencillas"...

⁶ Basada en S. Estaire y J. Zanón (1990).

⁷ Véase una propuesta más amplia de Estaire y Zanón (1994:21-22).

4 **Elección del contenido** en relación al tema escogido y necesario para la realización de la tarea final, ya sea temático o lingüístico.

-Ejemplos: - contenido lingüístico en el que se centra la unidad; -contenidos temáticos, culturales y aquellos otros que puedan surgir en las sesiones.

5 **Plan de trabajo para una o varias sesiones de clase** especificándose actividades o pre- tareas que realizarán los alumnos y que son necesarias para realizar la tarea final, así como los materiales de trabajo. Los procedimientos deberán marcar el papel que alumnos y profesores tendrán en cada actividad o tarea, tipo de interacción (trabajo individual, en parejas, por grupos, con toda la clase), y las macrodestrezas a desarrollar (comprensión auditiva o lectora, expresión hablada o escrita).

-Ejemplos de actividades: en el tema de "Prensa", una actividad puede ser "¿Qué secciones hay en un periódico?"; procedimiento: el profesor presenta una sección, alumnos por parejas hojean un periódico y buscan otras secciones, las escriben en sus cuadernos, posteriormente comentan al resto, se escriben en la pizarra y se aclaran entre todos los conceptos.

6 **Evaluación** de la unidad realizada, respecto al producto o tarea final como al proceso seguido. Veamos la evaluación con algo más de detalle.

EVALUACION DE PLANES Y LECCIONES

Como ya vimos anteriormente, la evaluación en un enfoque procesual del aprendizaje de lenguas es una fase a realizar necesariamente y de una gran potencialidad porque permite 1) ir mejorando las unidades didácticas y lecciones posteriores, 2) contrastar lo realizado con los objetivos/criterios iniciales, 3) mejorar las tareas y los materiales adecuándolos a las necesidades de los alumnos, y 3) mejorar profesionalmente al profesor o grupo de profesores.

La evaluación de las tareas debe tener en cuenta tres momentos (Breen, 1989). Un primer momento es cuando la tarea es diseñada como *plan de trabajo* para la clase, como propuesta de trabajo, en la que seleccionamos objetivos, contenido y procedimientos en torno a una tarea de aprendizaje. Esa selección y organización vendrá condicionada por conocimientos y experiencias nuestros anteriores que consideramos acertados. En este sentido podemos decir que la planificación de tareas se basa en una evaluación retrospectiva. Un segundo momento se refiere a

la *tarea en proceso*, cuando profesores y alumnos trabajan en torno a la tarea y la redefinen basándose en su conocimiento y experiencia de otros planes de trabajo previos. Un tercer momento a considerar en la evaluación son los *resultados de la tarea* por el grupo de alumnos.

Al referirnos a la evaluación de planes y lecciones debemos tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- papel de los alumnos (participación, trabajo en grupos o parejas...), papel y actividad del profesor;
- utilidad y adecuación de materiales y contenidos;
- tipo y desarrollo de las tareas y tarea final, adecuación de las tareas alcanzadas a las necesidades del alumnado así como a los objetivos/criterios de aprendizaje iniciales;
- procedimientos de trabajo para la realización de tareas;
- destrezas de la lengua desarrolladas;
- actitudes, valores y sentimientos mostrados en el aula (campo muy importante si tenemos en cuenta los aspectos de la interculturalidad, especialmente por parte de las y los profesores).

Evaluación que no sólo debe ser realizada por el profesor o profesores sino que también debe contar con las aportaciones del alumnado, para lo que se pueden poner en práctica diversas técnicas:

- preguntas, cuestionarios, entrevistas... acerca de qué han aprendido, qué creen que necesitan mejorar, qué les ha gustado más o menos, temas de su interés...;
- grabaciones cortas (15' aprox.) de clase para ser escuchadas y analizadas posteriormente;
- diario en el que se vayan relatando actividades y tareas, relaciones en el aula, sentimientos e ideas de alumnos y profesores;
- observaciones realizadas por otra u otro compañero de la marcha de la clase, con conocimiento de qué se va a tratar en la sesión y comentándolo posteriormente;
- realización de informes que analicen períodos no muy extensos de trabajo intentando recoger el máximo de información de los anteriores aspectos; estos informes adquieren una mayor riqueza si son elaborados después de una discusión en grupo de las y los profesores.

IMPLICACIONES PARA LAS Y LOS PROFESORES DE LENGUAS MODERNAS

Las innovaciones y el tipo de planificación y evaluación que aquí proponemos nos parece un modelo de gran interés para la enseñanza de lenguas modernas por responder mejor a las necesidades reales de comunicación del alumnado. Sin embargo, hay que dejar claro que no es un modelo dominante, que aún no ha conseguido ser una alternativa clara a otros métodos y que sus propuestas de tareas aún son muy abiertas. Por ello exige del profesorado una especial atención y una mayor dedicación, especialmente al inicio del trabajo.

Creemos, por otra parte, que el enfoque basado en tareas tiene una gran virtualidad en lo que a desarrollo del profesorado se refiere, ya que éste se convierte en agente activo del proceso a realizar en el aula. Es decir, el profesor o profesora no son meros transmisores de las ideas o libros de texto de otras personas ajenas al aula, sino que pueden:

- adecuar los temas y las tareas a las necesidades específicas del grupo de alumnos;
- elaborar sus propios materiales;
- determinar los contenidos a ser tratados en una unidad didáctica;
- definir los procedimientos de trabajo en el aula;
- evaluar con sus alumnas y alumnos la marcha de las clases, así como elaborar los informes correspondientes.

Ahora bien, para que el profesorado de lenguas modernas sea capaz de abordar de la manera más positiva posible este proceso se requiere, desde mi punto de vista, la intervención de varios factores y actitudes:

- La consideración de las sesiones de clase como un proceso hipotético y experimental de planificación, puesta en práctica y evaluación; sólo si consideramos el proceso de lo que ocurre en el aula como una hipótesis podemos ponerlo en cuestión constantemente.
- La necesidad de dar un carácter reflexivo e investigador a todo lo que ocurre en el aula a través de una reflexión previa, a lo largo de y al final de las clases.
- Una atenta observación de las necesidades reales de comunicación y participación de las y los alumnos y la adecuación de las tareas a esas necesidades.
- Una especial indagación en torno a las actitudes y los valores que consciente o inconscientemente afloran en las clases, en aspectos como: carácter transmisivo

de conocimientos del profesor al alumnado, desarrollo de conciencia crítica acerca del mundo y cultura de la L₁ así como de la L²...

- El desarrollo del trabajo en grupo con otras y otros profesores para ir evaluando los procesos de trabajo, las tareas y materiales, su papel y el del alumnado, y muy especialmente discutiendo actitudes y valores de unos y otros.

La conjunción de estas habilidades y actitudes, especialmente el trabajo en grupo, puede permitir el desarrollo profesional de profesoras y profesores de lenguas modernas, pero de tal forma que suponga una mejora de la planificación, la puesta en práctica y la evaluación de las clases. El desarrollo profesional no lo vemos separado del desarrollo curricular de las clases y se convierte en una parte inseparable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSION

Este artículo ha presentado algunas de las innovaciones más importantes en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras bajo la perspectiva del aprendizaje por tareas y siguiendo unas pautas de trabajo procesual en el aula. Podemos decir, sin lugar a dudas, que estas innovaciones representan cambios muy importantes para el trabajo en las aulas de lenguas modernas y que pueden suponer una ruptura con ciertas experiencias y prácticas educativas.

Creo, sin embargo, que hay un factor de una importancia mayor en el desarrollo de una metodología de trabajo. Me estoy refiriendo a la consideración y la actitud por parte del profesorado hacia los procesos de trabajo en el aula, que deben hacernos conscientes de la necesidad de una adecuación permanente a las necesidades del alumnado. Adecuación que sólo puede venir, por una parte, de un trabajo sistemático e investigador en equipo sobre lo que estamos haciendo para promover un desarrollo curricular y una mejora del aprendizaje en las aulas y, por otra, de un debate y una crítica permanentes acerca de los valores que promovemos o restringimos en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz, E. 1985. "La pragmática y la metodología didáctica del inglés". *Anuari d'Anglés*, 8.
- Breen, M.P. 1987. "Contemporary paradigms in syllabus design". *Language Teaching*, 20, 2 y 3.
- Breen, M. "The evaluation cycle for language learning tasks", en R.K. Johnson (ed.). 1989. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. and V. Esarte-Sarries. 1991. *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brumfit, C. (Ed.) 1984. *General English Syllabus Design. Curriculum and Syllabus Design for the General English Classroom*. Oxford: Pergamon, ELT Documents.
- Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1.
- Candlin, C. N. 1984. "Syllabus design as a critical process".
- Cerezal, F. 1997. "Modern languages and interculturality in the primary sector in England, Greece, Italy and Spain". *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 2, 2.
- Cerezal, F. (En prensa). "Guidelines for analysing foreign language textbooks", en Prawn Project, *A Cocktail of Resources and Activities. Proposals for Early Modern Language Teachers*.
- Crookes, G. y S. Gass. 1993. *Tasks in a Pedagogical Context. Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Estaire, S. y J. Zanón (1990). "El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8.
- Estaire, S. y J. Zanón (1994). *Planning Classwork. A task based approach*. Oxford: Heinemann.
- Hallyday, M.A.C. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. Londres: E. Arnold.
- Hymes, D. 1972. "Models of the interaction of language and social life", en J.J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. Nueva York: Holt.
- Leech, G.N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- Levinson, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, pág. 6.
- Long, M.H. y G. Crookes. 1993. "Unit of analysis in syllabus design -The case for task", en Crookes y Gass, op. cit.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

- Richards, C.J. y T.S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roldán Tapia, A.R.. 1996. *La integración de un "process syllabus" en un curso de secundaria: input, interacción, destrezas, L1 y L2 en la realización de "project work"*. Universidad de Granada: Tesis doctoral.
- Titone, R. 1986. *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid: Narcea.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Zabalza; M.A. 1986. "Introducción", en Titone, *El lenguaje en la interacción didáctica*, op. cit.

MAKE THEM THINK AND SPEAK IN ENGLISH

Ricardo San Martín Vadillo.
Profesor de E. Secundaria, Jaén

Abstract

We can make our students think and speak in English; what we need are problems that present a challenge to them so that they feel impelled to listen, understand and express their ideas and opinions in English. This experience is two-fold: I want to provide 'comprehensible input' to my students, but at the same time I want to make them think in English.

Resumen

Para que nuestros alumnos se sientan interesados por el contenido de la clase de inglés, éste debe ser un reto para su inteligencia. De este modo "mataremos dos pájaros de un solo tiro": les haremos atender y expresarse en inglés y a la vez les haremos desarrollar su inteligencia y creatividad.

The theoretical base underlying this experience, carried out for the last two years with the higher levels of English, is what Krashen (1988) describes as 'problem solving activities': *"The primary characteristic of these sorts of activities is that the students' attention is focused on finding a correct answer to a question, a problem or a situation. Language is used to present the problem and solve it .../... These sorts of activities are only successful if the students find them interesting, either because they are useful in some way or simply because they are an enjoyable activity"*.

I have tried to choose a bulk of exercises (see Appendix 1) which are **motivating** for the students in such a way that they feel impelled to understand what we are talking about and then to participate orally in the class giving opinions, asking questions, suggesting possible answers, being very active while in class. As

Krashen (op. cit.) says, in our classes we must create the kind of atmosphere which enhances pupils' participation and impels them to learn English by 'lowering the affective filter'.

This type of exercises tries to foster fluency and pretends to activate the students' linguistic knowledge through a natural and spontaneous use of English. It makes the students develop their strategic competence which was defined by Canale (1983) as the series of verbal and non-verbal strategies used by the speaker to compensate for interruptions in communication and to increase the effectiveness of the communicative act. These communication exercises are like the ones defined by Nunan (1989) as those which "*involve the learner in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*". On the other hand, these activities are connected with what Long (1983) described as *interaction hypothesis*. According to this hypothesis the students acquire new structures when the input is comprehensible to them through negotiation and interaction in the classroom.

These are my aims for this sort of exercise:

- * Give the students reasons to listen while in the English class.
- * Motivate them with appealing activities which make them willing to use English as a means of expressing ideas and opinions.
- * Activate their natural curiosity.
- * Foster their fluency more than their accuracy.
- * Use English as a vehicle of communication.
- * Build up their confidence in speaking English.
- * Increase the use of two skills: listening and speaking.

The procedure to follow is:

1) The teacher designs, outside the classroom, a series of problems based on mathematical questions, geometry or logic reasoning which will be posed to the students. This material will be the base of the **input** the students will be listening to in the class. It is important that the problems we design or look for are not too difficult and can be easily explained in English. They should also present the students with a challenge they feel impelled to understand and solve.

2) With these creative activities the teacher provides them with 'comprehensible input' by using structures and vocabulary of the kind 'i+1': data which is a bit

beyond their current stage of interlanguage. Communication will be based not only on oral language, but gestures and mime as well as drawings will help to send and decipher messages.

3) The activity must be interesting for the students so that they are motivated to pay attention to what the teacher is saying and later will be willing to talk in English, asking questions, giving opinions, etc. As Chang Yi (1989) states: *"Every teacher knows that interesting material can activate and stimulate students' learning"*.

4) Every student will be able to exchange opinions, interact with the rest of the class commenting on possible answers. The role of the teacher is to provide input, helping students with their expressive needs as well as creating a low anxiety atmosphere.

The teacher must avoid immediate correction because of the high number of mistakes the students may make in this kind of practice and increase students' self-confidence. A mental or written note can be made and a time can be found, maybe at the end of the class, to deal with those mistakes as a group activity fostering a conscience of correctness. What I am personally interested in is providing my students with a feeling of success in their ability to understand and speak English which will lead to higher accuracy. As Di Pietro (1987) states: *"In an interactive classroom (...) the factor of intelligibility comes into play. Learners who are called upon to express personal desires or views and to negotiate with classmates will develop enough accuracy of pronunciation and grammar to be understood"*.

The teacher must be a dynamic force in the class: he must be able to transmit to his students the wish to discover new things, to find possible answers and to put them forward. The teacher is the one who inspires his students, stimulates their curiosity, raises their interest and encourages them to speak in English.

The sort of language the students may use, as mentioned before, will be concerned with fluency rather than using linguistic forms correctly (accuracy). It will be close to what Richards (1985) defines as 'survival level' where *"...the learners' immediate priority is to work out a way of performing such operations as stating, affirming, denying, or questioning propositions, as economically as possible, using only a partial knowledge of the vocabulary and syntax of the target language"*.

As for content I have followed Cook's (1983) advice when he says: "*The final type of real content I will mention can be called 'interesting facts'. This includes any kind of real-world information the students might be interested in (...) These 'interesting facts' are not taken from any subject area, but from areas that are presumed to be of interest to the student. Again, students are acquiring real information in the English lesson (...) A measure of success is whether students feel that they have learnt something that is not just 'English' in the lesson, something they might talk about or use for themselves later*".

And now, let me share with you some of these exercises. I hope you will find them as useful and interesting as my students do.

* * * *

Appendix 1:

LISTEN AND SPEAK IN ENGLISH

- 1.- How many times does number "9" appear between 1 and 100? Think about it.
You cannot use a pencil and paper.
- 2.- Look at these letters: **O T T F F S S** ?, can you discover which is the next one? Why?
- 3.- You've got six buckets. Three of them are full of water and the next three are empty. How can you make that the full and empty buckets alternate by moving just one of the buckets?
- 4.- Is there anything else worse than finding a worm while eating an apple? Why?
- 5.- Two American Indians, a child and an adult, are sitting on a big log. The little Indian is the adult's son, but the adult is not the little Indian's father. How is that possible?
- 6.- It takes a snail ninety minutes to go from A to B, but it takes it one hour and a half to return from B to A. What is the difference due to?
- 7.- A plane is flying from Madrid to Paris. Just over the Pyrénées it falls down and crashes on the border between Spain and France. Where would you bury the survivors? In France or in Spain? Why?
- 8.- (Before you begin tell your students that they cannot use pen or paper. They have to think about the problem).
My mother gave me 83 pesetas and I spent them all except 17 pts. How much do I have left?

- 9.- Maybe this problem is too easy for such an intelligent boy or girl as you, but let's see anyway. How many faces has an hexagonal pencil got? Why?
- 10.- Remember a spider has got 8 legs and a beetle 6. A boy caught several spiders and beetles and kept them in a box. The total number of insects in the box was 8. We know that the total number of legs was 54. How many spiders and beetles did he catch?
- 11.- A man was looking at a photograph and somebody asked him, 'Who is the one in the photo?'. He answered, 'I have no brothers or sisters, but this man's father is my father's son'. (By 'this man's father', he meant the father of the man in the photograph). Who was the one in the photograph?
- 12.- How much grammar do you know? A lot? Let's see. Must we say 'the yolk is white' or 'the yolks are white'?
- 13.- If I give you this series of numbers, which one will correspond to "?" ? Why?
5 - 3 - 2 9 - 4 - 5 11 - 3 - ?
- 14.- Let's play with words now. Think of a word which can make two new ones with the letters below. All the three words must have their own meaning in English.

RE (.....) ER

- 15.- Are you good at correcting mistakes? Let's see:
There is three mistakes in this sentence. Can you find them?
- 16.- How many pairs of animals did Moses take with him into the Ark?
- 17.- Do you know an English word that has **9 letters** but which is a monosyllable?

ANSWERS:

- 1.- Although some students say 11, they do not take into account the existence of 91, 92, 93, etc. In fact, **9** appears **20 times** between 1 and 100.
- 2.- The next letter is **E** (eight). These letters correspond to numbers: **One, Two, Three, etc.**
- 3.- Pour the content of number 2 onto number 5.
- 4.- Yes, finding **half a worm**, because it means you have already swallowed the other half.
- 5.- Because the adult is the little Indian's **mother**.
- 6.- There is no difference at all: 90' = 1h 30'.
- 7.- Neither in Spain nor in France. You don't bury **the survivors**.
- 8.- Some students may say 66 pts (83-17=66); but, of course, they have got 17 pts left.

- 9.- If they are too quick to answer they will probably say 6, but that's wrong. It may be 7 or 8.
- 10.- Solution: $8.s+6.b=54$
 $s+b=8$; $s=8-b$
 $8.(8-b)+6.b=54$; $64-8b+6b=54$;
 $-2b=10$; **b=beetles=5**; $s=8-5$; **s=spiders= 3**
- 11.- The man is looking at a photograph of **his son**.
- 12.- Neither of them is correct. The yolk **is yellow**.
- 13.- The answer is **8**. ($5-3=2$; $9-4=5$; $11-3=8$).
- 14.- There are several right answers. One of the easiest ones is '**replay, play, player**'.
- 15.- One: *'There is' followed by plural.
 Two: *'sentence' should be spelt 'sentence'.
 Three: There are only **two** mistakes in the sentence.
- 16.- It was not Moses but Noah who brought the animals into the Ark.
- 17.- **stretched**.

BIBLIOGRAPHY:

- Azzopardi, G. 1994. *Cómo desarrollar su inteligencia*. Barcelona: Editorial Iberia.
- Bacus, A. & C. Romain. 1992. *Creatividad. Cómo desarrollarla*. Barcelona: Editorial Iberia.
- Chang Yi, C. 1989. "Making our listening-comprehension activities more meaningful and interesting". *English Teaching Forum*, 27/4:28-30.
- Cook, V.J. 1983. "What should language teaching be about?". *ELT Journal*, 37/3:229-34.
- Di Pietro, R. J. 1987. *Strategic Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorrity, T. 1983. "Using logical problems in ESP". *ELT Journal*, 37/2:145-149.
- Ellis, R. 1982. "Informal and formal approaches to communicative language teaching". *ELT Journal*, 36/1:73-81.
- Fixx, J.F. 1986. *Juegos de recreación mental para los muy inteligentes*. Barcelona: Gedisa.
- Frank, C., M. Rinvoluceri & M. Berer, 1982. *Challenge to think*. Oxford: Oxford University Press.

- Krashen, S. 1987. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice Hall International.
- Krashen, S. & T.D. Terrell. 1988. *The Natural approach. Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall International.
- Malinowsky, B.M. 1989. "Getting the students to talk". *English Teaching Forum*, 27/4:43-45.
- Nobuyoshi, J. & R. Ellis, 1993. "Focused communication tasks and second language acquisition". *ELT Journal*, 47/3:203-210.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perelman, Y. 1987. *Matemáticas recreativas*. Barcelona. Editorial Martínez Roca.
- Richards, J.C. 1985. *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smullyan, R. 1978: *¿Cómo se llama este libro?*. Madrid: Cátedra.
- Widdowson, H.G. 1984. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

A MORE STUDENT CENTRED APPROACH TO CAMBRIDGE PROFICIENCY

Peter May

Textbook author

Abstract

This article suggests ways of adopting a more student centred -and more successful- approach when teaching students, including younger ones, preparing for exams such as Cambridge Proficiency. Practical classroom ideas are put forward, some of which can also be used with Cambridge First Certificate and Certificate in Advanced English students. These activities consist of :

- Intensive study by students of the correct answers and marks given for past exam papers by UCLES (Cambridge University).
- Intensive classroom pairwork.
- Training students how to write exam-style items similar to those in the Cambridge exams.
- Oral examination roleplaying. The more advanced students interview those at a lower level, giving marks as in Proficiency or First Certificate.
- Focusing on the results with Spanish students of these techniques.

Resumen

Este artículo propone desarrollar una actitud más activa y eficaz en la preparación de los alumnos, incluidos los más jóvenes, para exámenes como el de Cambridge Proficiency. Se describen varias actividades prácticas, algunas de las cuales se pueden también emplear con los alumnos de nivel Cambridge First Certificate o Certificate in Advanced English. Estas actividades consisten en:

- Estudio exhaustivo por parte de los alumnos de las respuestas correctas y las puntuaciones ofrecidas por UCLES (Universidad de Cambridge) en anteriores exámenes.
- Colaboración más intensa entre los alumnos para trabajar juntos en clase.
- Enseñar a los alumnos a elaborar preguntas como las que figuran en los exámenes de Cambridge.

- Simulación de exámenes orales. Los alumnos de nivel mas avanzado entrevistan a los de nivel mas bajo, puntuándolos como en el examen de Proficiency o First Certificate.
- Asimismo se comentan los resultados de estas técnicas con alumnos españoles.

The main aim of this paper is to focus on improving results through greater learner independence in an area where the nature of the exam has meant that change in the classroom has been very slow coming. Many of us will have heard comments such as: "We would like to use more student-centred methods but this is Proficiency; it has to be taught". This may be no more than an excuse, symptomatic of a tendency to underestimate what students at this level, including younger ones, are capable of.

What is proposed is that we involve them far more in the learning process by showing students how test items work, how to write them for each other and how to correct each other's scripts. Although the emphasis is primarily on Proficiency, techniques suggested here could be used for First Certificate, CAE and other exams.

First let us consider why students need more help to pass. About half of all Proficiency candidates fail and results vary widely from country to country: from a pass rate of over 70% in areas of northern Europe, for example, to less than a third in parts of the south. Some say that this is because too many young students are taking the examination, and there certainly is enormous pressure on them from parents, peer group and schools to pass as soon as they can -before the school work load builds up with the approach of major exams.

While it is true that a 14- or 15-year-old may have trouble handling some of the concepts dealt with in the interview and in the texts, she (nowadays 75% of CPE candidates are female¹ can often make up for it with excellent pronunciation, as well as good oral and written fluency. Of course it is our duty to discourage students from taking this, or any other, exam before they are ready to do so, but we must face up to the fact that if we teach exam classes it is up to us to make sure

¹ University of Cambridge Local Examination Syndicate. 1994. *FCE/CPE Revision Project, Bulletin 5*.

that our students do themselves full justice in those exams. And giving them more responsibility for their own learning is the key.

So how do we help them do that? Exam practice certainly does have a part to play: it is possible to increase their marks by 20% or more just by doing lots of past papers -the old way of endless gap-fills, multiple-choice and so on. But that figure is obviously only useful if there is first a solid foundation of language skills on which we can build.

What, then, we should initially be doing is training learners in reading, writing, listening and speaking - plus a systematic study of the structural patterns of English. Students should work through a good grammar practice book until they have a detailed knowledge of (and, crucially, the ability to use) a wide range of structures. Advanced-level students will often find this both familiar (from L1 and L2 courses at school) and welcome: they may well see it as an essential feature of any "proper" course.

This may look like rather a long process but it must be borne in mind that reaching examination standard is a long-term project. UCLES figures [2] show that the vast majority of Proficiency candidates, worldwide, have been studying for at least 5 years and that about 40% have been doing so for 9 or more years.

That is a long time in the classroom. They will have gone through a lot of materials, tests and teachers. Even if they are very young we can surely expect more of them - and them of us - than merely making them repeat the same old exercises again and again. We should show them what the examiners want, demystify the exams and treat them as adults, which they may not be in years but in terms of experience as learners they might well be. We cannot expect them to show the maturity of approach required for success in higher-level exams if we treat them like kids.

The first step, then, is to study test items in some detail. Use of English, where the gap in performance between weak and strong students tends to be greatest, is a good place to start. Students look carefully at questions (a) to (e) below, imagining the situation for each: if it's spoken, who's talking to whom, where and why.

Type 1

- (a) He wasn't offered the job because he couldn't provide references.
If.....
- (b) She gave him a friendly smile as she left.
She smiled.....

Type 2

- (c) In no way.....blame for what happened.

Type 3

- (d) There was no-one I less wanted to see than Margaret.
LAST
.....
- (e) The accusation that he had stolen the money was unfounded.
WRONGLY
.....

(An observation often made about Proficiency items is that many native speakers would have difficulty answering them. Like all UCLES questions, the above have been pre-tested with students.)

For (a), all the context questions above could be answered, with particular attention to the purpose of the utterance. If students get the form wrong, re-present and practise as part of a test-teach-test approach, re-testing it using another exam item requiring the same target structure, either from published material or -better still- writing your own. b) should be identified as probably coming from a written narrative. The main feature is the grammar point involving -ly adjectives: elicit the rule for changing them to adverbial forms and get more examples. In (c) the context is important, determining the register. A courtroom scene, perhaps: a judge reassuring a witness?

The target language in (d) is often rather different, focusing more on idioms than on grammar. The vast range of idioms may seem daunting compared to what students see as a finite number of structures. Ensure exposure to lots of authentic language.

After considering the source of (e) we look more closely at the answer: "he was wrongly accused of stealing/having stolen the money". Students are asked how many marks they would give this answer. How would they split it up for marking purposes? Would they draw a line after "accused "and give two marks? Apart

from showing students what the examiners are looking for, this activity shows learners how to mark each others' work and underlines the importance of doing as much as possible of each answer.

The next stage is to show students how to write test items. Start with simpler, FCE level structures, working them into the everyday practice of grammar points. In this example using the present perfect, learners write in "I haven't" and then give the item to their partner to complete. Then they write the questions for a, b and c.

In each case, write a test item using the form or function indicated.

Example: Type 1: present perfect
It's ages since I saw a good film.
I haven't.....

(a) Type 1: reported speech
"I was thinking about it yesterday," she remarked.
.....

(b) Type 2: future perfect
By next year I imagine the price will have gone up a lot.
.....

(c) Type 3: preference
I like the idea of sailing much more than flying.
.....

Possible items:

- (a) She remarked that.....
- (b) By next year I imagine the price.....gone up a lot.
- (c) RATHER

Students also enjoy designing gap-fill exercises for each other. With practice, some can rival the material writer's ability to spot a target item a mile off. In the extract below, students in Madrid aged 15-17 were asked to delete five words as test items:

Fill each of the numbered blanks in the passage with one suitable word.
It is illogical that the railways should be required to show an 8 per cent return on investment, while no such return is or can be expected from roads, except on the basis of cost benefit analysis. This is the rough tool used to assess the notional benefits brought by road construction.

The most popular choices were: "an" (line 1), perhaps due to the frequently corrected L1 mistake "a rise of an 8 per cent" differing from this adjectival use; "on" (line 1); "of" (line 3) and "rough" (line 3).

These were a fairly representative sample of the word classes chosen. They tended to be prepositions, conjunctions and articles, perhaps a good indication of what learners themselves regard as hard -rather than the usual teacher-centred view of what they should find difficult.

The only weakness seemed to be the occasional selection of unfamiliar adjectives or adverbs "rough" and - in a few cases - "notional" from the extract above, but learning that these are unlikely test items in itself helps to raise their awareness of what the examiners are looking for. And even though the correlation with test-writers' choices was not high, the overwhelming majority of the gaps made were plausible test items. This materials writer, incidentally, chose "should", "such", "is", "of" and "This" - though obviously the selection would also vary among teachers and item writers.

A useful starting point for Section B of the Use of English is the sample answers plus examiners' comments at the back of *The Complete Proficiency Practice Tests 2*². We need to train students in gist reading for source, purpose and main content, plus identification of the part or parts of the text relevant to the question and careful study of the marking scheme. Below is an example of this.

.....He called this group the 'false confessors'. He compared them with eight people who had been charged with crimes but persistently denied them in spite of evidence, the 'deniers'. 30

(j) Who are what were the 'deniers' (line 30)?

People who said they had not committed crimes (1) although it appeared that they had (1). 2 marks

The aim here is to show the kind of answer required: short, but containing two pieces of information. Again, part of the answer will score. Students mark each

² May, P. 1992. *The Complete Proficiency Practice Tests 2*. Heinemann.

other's work, checked by the teacher: they tend to be very strict on relevance - especially in the summary. Practise, if possible, with a teacher's book to each group. Better still, students use the with-key edition of a Practice Tests book such as the above: despite assertions to the contrary by a British politician, cheating is not endemic outside the UK. Otherwise it might be worth writing to the publishers for permission to make copies from the teacher's book.

Marking each other's essays is a useful proof-reading exercise and it may be that learners make more effort if it is not only the teacher who will be reading their work. The first step is to familiarise students with the UCLES marking criteria (but do remember that the wording of these is constantly changing) and to study sample essays with examiners' comments such as those in *The Complete Proficiency Practice Tests 1*³. Finally, the teacher collects and checks both the essays and the marking.

The essay which follows was written by a 16-year-old Spanish student and given to Greek and French L1 students aged 15-19 to be marked. The aim was to see which errors most student markers identified, which they missed and which (if any) they incorrectly underlined as mistakes.

Your parents were away on holiday and you were having a party that had got completely out of control. Suddenly you saw them arriving home. Write an account of what followed. (about 350 words)

When I saw my parents leaving the car I would have preferred to be dead. the only thing I could do was to sit on the grass and watch what my parents did.

Firstly they shouted to all my friends and made them leave the house. I had never heard my father telling so bad words as that night he did. My mother went to the living room and turned the radio off. She sat on her favourite sofa and closed her eyes. For one moment I thought she wasn't very ungrateful (only a bit annoyed) however a few seconds after terrible screams and cries could be heard from there.

I wished I had never organised such an unforgettable party. I closed my eyes too and imagined that I was in my worst nightmare. My father finished with my dreams: "Maria", he said, "come here". I stood up and nearly passed away.

³ May, P. 1990. *The Complete Proficiency Practice Tests 1*. Heinemann.

When I could walk I went to the living room where my parents were waiting for me without any hesitation.

"Let's do they best thing for everybody," my father began to say, "we will go to a hotel for one night. Meanwhile you will be able to clean the house and tidy everything. We will come back tomorrow morning and we will talk about this mess calmly. Come on darling, Maria has lots of things to do". With these words they left the house. I looked around me and couldn't decide what was going to be the first thing to be cleaned.

I had never spend such a long night cleaning, washing and sweeping. There were glasses into the swimming pool, into some lockers and all around in the garden. All the ashtrays were full and all the bottles were empty. I had to use ten plastic bags to throw out all the rubbish.

When I finished, I went to my bedroom to listen to some music and to think a bit about this. I have prefered to write this story in my diary in case my parents kill me when they arrive at their cleanest home. Good luck, Maria!

Students tended to find the more serious errors rather than spelling mistakes such as "prefered", although few spotted the potentially confusing "ungry". Most identified the following: "as that night he did", "finished with", "when I could walk", "I have prefered to write" and "their cleanest home". About half identified "my father telling", "so bad words", "passed away" and "had never spend". Very few noticed "leaving the car", "shouted to", "ungry", "into the swimming pool" or "into some lockers". There were also, however, very few instances of 'incorrect corrections': in most cases they were improvements to the text. It would be interesting to compare these findings with those from work corrected by students who share the same first language.

The Interview can of course be practised by doing mock exams, but with a big class it is difficult to organise and there is not much individual practice. Far more opportunities to speak are provided by inter-level oral examination practice⁴, a technique developed with large classes of 14-17 year olds in Madrid. This involves higher-level students role-playing examiners while those at a lower level act as candidates. The materials, mark sheets and scales are explained and students practise examining by interviewing others from the same class. The one-to-one or two-to-two interviews take place between the classes, with teachers collecting

⁴ May, P. 1993. "Testing time for students". *EFL Gazette*. May 1993.

mark sheets and candidates moving to other examiners' tables. Very little supervision is needed.

As preparation, learners may also benefit from hearing the recorded orals on *The Complete Proficiency Practice Tests 1* cassette, which are followed by examiners' assessments and comments. For a student perspective on the examination as a whole, two young candidates who have just taken it discuss their feelings about each Paper on the cassette of *First Choice for Proficiency*⁵.

⁵ May, P. 1991. *First Choice for Proficiency*. Heinemann.

EL ANALISIS DE TEXTOS LITERARIOS EN L2: APROXIMACION DIDACTICA A *DUBLINERS*

Cristina Pérez Valverde

Universidad de Granada

Resumen

En este trabajo abordamos las posibilidades de explotación que ofrece *Dubliners* y en concreto la historia corta "Eveline", como texto literario susceptible de ser utilizado en el aula de inglés. Nuestro estudio se plantea desde la necesidad de introducir en la clase de idioma extranjero algunas de las obras de los autores más representativos de la literatura en lengua inglesa, que a su vez permitan ser adaptadas a un perfil de alumnado intermedio/avanzado. Consideramos que el acercamiento a estos autores, que constituyen parte integrante de la cultura de la lengua meta -y en cuyas obras se refleja dicha cultura-, es una tarea considerablemente enriquecedora, especialmente con vistas a nuestro alumnado: estudiantes de Magisterio - especialidad lengua extranjera. Nuestro estudio, sin embargo, es aplicable en otros niveles. La metodología utilizada va orientada a integrar objetivos en torno a la competencia comunicativa y el desarrollo lingüístico con aspectos relativos a la apreciación estética y al análisis de textos.

Me voy a permitir empezar con una cita de una figura clave dentro de la literatura escrita en inglés, como es W.B. Yeats, como medio de ilustrar la concepción por parte de este autor de la escritura como un acto eminentemente comunicativo. En "To Ireland in the Coming Times", composición incluida a modo de epílogo en el conjunto poemático *The Rose* (1893), rebatía W.B. Yeats la alegación de que su arte, por ser simbólico y elaborado, careciera de compromiso con la problemática política de Irlanda, condensando el espíritu de su voluntad y proceder artístico en los siguientes versos, que cierran el poema:

*I cast my heart into my rhymes,
that you, in the dim coming times,
May know how my heart went with them
After the red-rose-bordered hem.*

Haciendo gala de uno de sus principios poéticos: el de la sinceridad en el arte, Yeats declara aquí haber volcado su corazón en sus versos, con objeto de que las generaciones futuras descubrieran en ellos su lucha por Irlanda. La referencia repetida al propio corazón, así como el uso metafórico del verbo "cast" y la aparición del posesivo acompañando a "heart" y a "rhymes", indican el carácter fuertemente personal de su obra, aludiendo el término "rhymes" doblemente a los poemas en sí y a la elaboración métrica de los mismos, que, lejos de ser gratuita, constituye un molde donde vaciar su propio sentir. Junto a la contemplación de la creación artística como una totalidad, en la que forma y contenido son inseparables -tal como reconoce hoy la estética moderna-, hallamos aquí un reconocimiento del reflejo de la experiencia y el descubrimiento individual en la propia obra, al igual que una concepción del texto literario como un diálogo entre un yo y un tú.

El valor o cualidad del texto literario como testimonio de la voz particular del escritor constituye, sin duda, una de las razones fundamentales que nos impulsan a abordar su lectura, dándose así la comunicación empática entre el autor y su público perseguida por el primero en el momento de la creación. Este hecho no es pasado por alto por Claire Kramersch cuando declara:

"In my view, the main argument for using literary texts in the language classroom is literature's ability to represent the particular voice of a writer among the many voices of his or her community and thus to appeal to the particular in the reader" (1993, 71).

Los postulados de C. Kramersch trascienden los objetivos de índole puramente lingüística tradicionalmente perseguidos en el tratamiento de textos de la lengua extranjera, ya sean éstos literarios o no. C. Kramersch va más allá, al pretender traspasar el nivel puramente referencial de la obra y aspirar a una lectura estética, mediante la cual "multiple layers of meaning will emerge from the[ir] personal response to the text" (138).

En este sentido, la utilización de textos literarios en el aula de L2 suele justificarse mediante la alegación de que dichos textos constituyen una excelente herramienta con vistas a desarrollar la competencia lingüística, al funcionar como

catalizadores de diversas actividades tanto de orden oral como escrito, y, al mismo tiempo, ser paradigmáticos de un uso específico del lenguaje. Por muy valiosas que puedan ser tales aportaciones, no hemos de descuidar el hecho de que el texto literario ofrece además otras posibilidades que pueden igualmente ser explotadas, ya sea el acceder a la voz particular, como aduce C. Kramersch, la apreciación estética, y, muy especialmente, el disfrute que se desprende de una buena obra.

Sin embargo, si hacemos un repaso al papel que durante las últimas décadas ha ocupado la literatura dentro del área de la didáctica de L2, habremos de reconocer que la situación actual ofrece unas perspectivas bastante alentadoras. Hasta hace pocos años el texto literario se relegaba de la clase de idioma, aduciéndose que tanto la intrincación del lenguaje y el estilo como la dificultad inherente a la temática y decodificación de los mensajes contenidos en las obras hacían de éstas un material poco apropiado para los aprendices, especialmente en los niveles iniciales e intermedios. En contrapartida, hoy se abren nuevas perspectivas y con ellas nuevas vías de aproximación didáctica que no sólo ponen de relieve la adecuación y adaptabilidad del texto en función del nivel de los alumnos y los objetivos perseguidos, sino las muchas ventajas de su utilización en el aula. Afortunadamente cada vez son menos los que se afanan en deslindar el estudio de la segunda lengua de su literatura. Mediante las aportaciones de estudiosos como John McRae y Ronald Carter, la literatura se ha convertido en los últimos años en una importante subárea dentro de la didáctica de L2.

En lo que respecta a la metodología empleada, y siguiendo la clasificación ofrecida por Ronald Carter (1991), existen, a grandes rasgos, tres tendencias en la enseñanza de la literatura en L2: el modelo cultural, el modelo de lengua, y el modelo de desarrollo personal. El primero de ellos pone el énfasis en el estudio de la cultura meta a través de la literatura. Puesto que la literatura refleja la sociedad y las costumbres de los pueblos -aunque ofrezca un reflejo distorsionado, por tratarse de una recreación artística y estética-, su estudio puede conducirnos al conocimiento de los hábitos de conducta y convenciones propios de las diferentes épocas y grupos sociales.

El segundo modelo, de base lingüística, preconiza un acercamiento al texto como fuente generadora de actividades de comprensión y expresión, y lo contempla no tanto como producto sino como proceso. Mediante la deconstrucción del texto y la manipulación y recreación del mismo, el alumnado se implica activamente en la labor creativa y es introducido a los usos específicos propios del

lenguaje literario. Es frecuente la aplicación de estrategias empleadas en la clase de idioma, tales como la predicción, los juegos de simulación, la composición escrita, o la reconstrucción del propio texto a partir de la presentación del mismo en forma desordenada ("jigsaw reading"). R. Carter describe este modelo como "student-centred, activity-based and process-oriented" (1994, 6). El modelo de desarrollo personal, por último, pretende fomentar el gusto por la lectura y confrontar al alumno /a con la temática y los conflictos individuales y sociales abordados en los textos, con el fin de despertar en aquel un mejor entendimiento tanto de sus propios sentimientos como de sus relaciones con los demás.

A nuestro juicio, la obra habría de abordarse desde una perspectiva global, aunando el análisis lingüístico y formal con el estudio contextual de la misma, la cultura que refleja, la relación con otras obras del momento, los temas expresados y la reacción en el lector. Proponemos, en definitiva, llevar a cabo una aproximación que tenga en cuenta tanto al emisor, su momento histórico, como al texto y al receptor, pero partiendo siempre de, o retornando siempre, al texto. Es decir, ir construyendo los conocimientos paratextuales sólo desde la propia necesidad de comprensión del texto, y adaptándolos al nivel de los aprendices.

Independientemente de la metodología aplicada, otro aspecto especialmente relevante es el criterio de selección de textos, obras y autores. Contamos, en este sentido, con la distinción formulada por J. McRae (1991) entre literatura con "a small 'l'" y literatura con "a big 'L'". La primera subcategorización englobaría aquellos textos que, si bien hacen un uso especial del lenguaje, no aparecen tradicionalmente incluidos en los programas de literatura. Estos textos son especialmente apropiados en primaria, y su explotación es cada vez más frecuente, ya sean anuncios, titulares de periódico, chistes, canciones, cuentos populares, poemas de autores poco conocidos o incluso elaborados para la clase, es decir, escritos con fines pedagógicos de cara a la propia praxis docente. Nuestro interés en el presente trabajo, sin embargo, va orientado a resolver un segundo aspecto de, quizás, mayor complejidad, al menos aparente: cómo abordar el estudio de autores representativos de la tradición inglesa, mediante lo cual el enriquecimiento lingüístico irá emparejado a un acercamiento progresivo a la cultura y la literatura de la lengua meta. Se trata, en definitiva, de aproximarse a aquellas obras catalogadas dentro de lo que es la literatura en mayúsculas, pero atendiendo a unos fines didácticos específicos determinados por el nivel de los aprendices.

La objeción hecha tradicionalmente a este tipo de práctica deriva -como señalábamos anteriormente- de la supuesta complejidad que muchos de estos autores presentan. Sin embargo, como destacaba el propio J. McRae, el grado de dificultad no depende tanto del texto en sí sino de lo que se pretenda hacer con el mismo. Además, no hemos de olvidar que entre la producción artística de la mayoría de los grandes escritores hallamos obras bastante accesibles. Piénsese, si no, en que, pese a la complejidad de los sistemas machadiano o lorquiano, muchos de nosotros descubrimos con ellos el gusto por la poesía, sin necesidad de ir más allá de la evocación de imágenes, la musicalidad o las asociaciones de ideas despertadas por la recitación de sus versos.

La experiencia de la cual hablaremos a continuación, realizada con estudiantes del primer año de la diplomatura de Magisterio, surgió como resultado de una búsqueda de textos que sirvieran de base para la práctica de la lectura extensiva. Nos pareció que dicha actividad, que en un principio tenía carácter complementario y se realizaba de manera individual al margen de la propia praxis del aula, era susceptible de ser aunada al análisis de las obras manejadas. En este sentido, en las entrevistas que seguían a las lecturas, detectamos en ciertos alumnos el deseo de detenerse en un estudio más detallado acerca del contenido de las obras. Paralelamente, nos proponíamos encauzar su interés hacia un abanico de lecturas que abarcara un radio más amplio del comprendido por el tipo de *graded readers* que hasta ahora venían manejando: historias de detectives, aventuras, etc. La primera experiencia realizada, a partir del relato "Eveline", nos demostró lo satisfactoria que puede ser este tipo de práctica.

La elección del texto vino determinada así por dos condicionantes clave: que éste gozara de especial significación dentro de las letras de la cultura meta, y que, a su vez, fuera susceptible de despertar la motivación de los alumno/as. El caso de James Joyce es paradigmático, no sólo ya por constituir uno de los máximos exponentes dentro de las letras universales, sino por el hecho de que su obra, extremadamente rica en connotaciones culturales, aborda temas de especial relevancia para el hombre moderno. De manera particular, Joyce encara dos etapas de la vida muy significativas para nuestros alumnos y alumnas: la infancia y la adolescencia-juventud. Da así voz a los sentimientos de impotencia y rebeldía que asolan al individuo, y en especial al joven, ante las constricciones familiares y sociales. No es de extrañar, por ende, que los estudiantes conecten con la galería de personajes que pueblan las páginas de la obra joyciana, como pueden ser el joven protagonista de "An Encounter" o Eveline, seres que desean huir de sus cir-

cumstancias pero que se encuentran atrapados, que se enfrentan a la autoridad paterna o a la institución escolar, que experimentan por primera vez la experiencia amorosa, etc.

El crecimiento desde la infancia a la juventud aparece reflejado con asombrosa maestría en *The Portrait of the Artist as a Young Man*, un *bildungsroman* con tintes autobiográficos, en donde se nos presenta el mundo tal como es percibido por Stephen Dedalus, el alter ego del propio Joyce, en las fases de su primera niñez, infancia, adolescencia y despertar a la juventud. Se plasman aquí cuestiones tales como la escisión del individuo entre su mundo interior de sueños y la objetividad del mundo externo, el deseo de encuentro de sí mismo, la necesidad de autoafirmación y la soledad que dicha necesidad conlleva en ocasiones, o el aislamiento voluntario; en definitiva, la disyuntiva entre el solipsismo y la empatía, o entre la subjetividad y la objetividad, propia de la fase de la adolescencia.

Sin embargo, tanto la extensión de la novela como su densidad temática, complejidad estructural, estilística, argumental e intertextual requieren de un lector más experto y a la vez más maduro, si lo que se persigue es abordarla en su totalidad. No obstante, existen numerosos pasajes susceptibles de ser explotados con un alumnado de nivel intermedio a intermedio-avanzado. Es más, el comienzo de la novela es incluso apto para trabajar con niños, ya que recrea el lenguaje y el funcionamiento de la mente infantil. En efecto, la novela se abre con el comienzo de un cuento:

"Once upon a time and a very good time it was there was a moocow coming down along the road and this moocow that was coming down along the road met a nicens little boy named baby tuckoo...

His father told him that story: his father looked at him through a glass; he had a hairy face.

He was baby tuckoo. The moocow came down the road where Betty Byrne lived: she sold lemon platt."

El protagonista, Stephen Dedalus, rememora así el relato que su padre solía contarle cada noche. Seguidamente, evoca la primera canción que aprendió:

"O, the wild rose blossoms
On the little green place."

Aparecen después recuerdos tan propios de la mente infantil como el haberse hecho pis en la cama y las sensaciones que ésto le había producido. Asimismo, evoca las figura paterna y materna y los distintos matices y detalles (olores, signos visuales) por los que reconocía -y diferenciaba- a uno y otro. Por otro lado, ofrecen también especial interés aquellos pasajes dedicados a su estancia en el internado Clongowes Wood College, en los que se refleja su relación con los compañeros durante el recreo, su timidez, sus experiencias con los profesores, etc.

En nuestro caso concreto, y de acuerdo con los propósitos perseguidos, algunos de los relatos incluidos en *Dubliners* (1914) -obra en la que se anticipa el germen de la temática joyciana que alcanzaría su culmen en *Ulysses*- resultaban especialmente indicados. Como ya señalaban Collie y Slater (1987), la historia corta presenta las ventajas de poder ser leída en clase en su totalidad, y de ser releída fácilmente por el alumno cuantas veces éste lo desee. Paralelamente, la lectura de los *Dubliners* ofrece la posibilidad de introducir a los estudiantes a la obra joyciana sin necesidad de recurrir a la presentación de fragmentos. A nuestro modo de ver, el texto fragmentario conlleva el inconveniente de privar al alumno de la significación global de la obra, del sentido que el texto sólo puede cobrar en su contexto. Se dificulta así la apreciación de fenómenos de intertextualidad e intratextualidad, los cruces y alusiones internas, la evolución de los personajes y la trama argumental, y, en definitiva, el carácter de la obra como unidad.

Por otra parte, la continuidad temática de *Dubliners* permite llevar a cabo un tratamiento articulado de las historias, que puede iniciarse y continuarse siguiendo un orden no necesariamente lineal, atendiendo a variables tales como el grado de dificultad, la cercanía o adecuación del contenido, etc. Asimismo, los relatos se engloban en cuatro bloques, cada uno de ellos polarizado en torno a una etapa de la vida. De este modo, las cuatro primeras historias: "The Sisters", "An Encounter", "Araby" and "Eveline", se centran en el período que va desde los primeros años de la infancia a la adolescencia-juventud. El tratamiento de la problemática propia de dichas etapas despierta un sentimiento empático hacia los personajes, hecho que se ve reforzado al presentarse dicha problemática desde la propia conciencia del protagonista. En este sentido, tanto en las historias en las que la voz del narrador va en primera persona como en aquellas otras en que se hace uso del pronombre de tercera persona, se produce -utilizando la terminología de Alvarez Amorós- una focalización interna; esto es, la historia se presenta desde el punto de vista de la propia conciencia del personaje. La distancia narrativa es, por tanto, mínima, lo cual favorece una reacción de identificación en el receptor.

En primer lugar, el protagonista de "The Sisters" contempla la realidad exterior desde el extrañamiento propio de la mente pueril, ajena al mundo de los adultos. Por otro lado, la experiencia relatada en "An Encounter", en la que unos chicos hacen novillos con el objeto de realizar una proyectada excursión a "the Pigeon House", inicia ya la voluntad de escape y subversión contra lo establecido en la búsqueda de la propia libertad individual. El episodio, sin embargo, culmina con el encuentro de un adulto pervertido, encuentro que representa nuevamente una instancia de opresión infantil, a través del abuso psicológico. Asimismo, si en "Araby" la huida del mundo real se materializa en la experiencia del enamoramiento y la idealización que éste trae consigo, la dicotomía libertad/opresión externa constituye nuevamente el núcleo temático de "Eveline". Esta historia, además, goza de unas características que la hacen especialmente idónea de cara a su explotación didáctica, incluso entre estudiantes más jóvenes o de un nivel intermedio. Mayor dificultad presentarían a estos niveles relatos como "The Sisters" o "Araby". En particular, el primero de ellos, "The Sisters", ofrece dificultades de comprensión y requiere del lector una cierta madurez. Se aborda aquí el tema de la muerte -aunque sea visto por los ojos de un niño-, emparejado a la parálisis social. Prefigura así el tema de la historia final, "The Dead", anticipando la parálisis de los vivos a la cual alude dicho título, que los acerca al mundo de los muertos; de hecho, las dos protagonistas constituyen personajes homólogos a las protagonistas de "The Dead": dos hermanas solteras de avanzada edad. Los títulos de ambas historias son, en realidad, susceptibles de ser intercambiados, aludiendo cruzadamente uno al otro, puesto que el tema de la muerte es abordado en el primer relato, y "The Sisters" podría aplicarse igualmente a Miss Kate y Miss Julia Morkan. Esta interrelación fundamental que caracteriza *Dubliners* nos sirvió para organizar la lectura de las distintas historias por grupos, partiendo de un tema central que estructura la obra: la consabida parálisis de los dublinenses retratada en el libro.

"Eveline", como decíamos, no presenta excesiva dificultad en lo que respecta a los planos léxico, morfosintáctico y semántico, por lo que nos pareció un buen punto de partida. Al mismo tiempo, su brevedad permite que se lea con cierta agilidad, por lo que en una sesión es posible llevar a cabo una lectura básica en la cual se aclaren las dudas de vocabulario, estructuras gramaticales, estilo, contenido, etc.

El modo de presentación en clase de "Eveline" se desarrolló conforme a las fases que a continuación detallamos. Este esquema puede servir como modelo a

la presentación de otros relatos, pero hemos de tener en cuenta que, en última instancia, cada texto requiere de una metodología concreta:

1. PRE-READING ACTIVITIES (Fase de pre-lectura). Warm-up. Anticipation and Prediction. Speculating about the title, the topic of the story, the characters.

La fase preliminar va encaminada a aportar una serie de ideas básicas, notas previas o expectativas acerca del texto, las cuales serán modificadas y completadas durante el proceso de decodificación o lectura. Ampliamos así el horizonte de expectativa del que hablan los teóricos de la recepción; es decir, el bagaje de conocimientos previos con que el lector se enfrenta al texto. T. Eagleton, por ejemplo, describe el proceso de la lectura en los siguientes términos:

"Reading is not a straightforward linear movement, a merely cumulative affair; our initial speculations generate a frame of reference within which to interpret what comes next, but what comes next may transform our original understanding, highlighting some features of it and backgrounding others. As we read on we shed assumptions, revise beliefs, make more and more complex inferences and anticipations; each sentence opens up a horizon which is confirmed, challenged or undermined by the next." (1983, 77)

El ejercicio de anticipación más básico consiste en especular acerca del propio título. En nuestro caso, y puesto que inicialmente se entregó el texto a los estudiantes, partimos además de la ilustración incluida en el mismo (*Dubliners*, p. 42) para formular preguntas del tipo:

- What can you see in the picture?
- What are these two characters doing?
- What are they wearing?
- What do you think is happening?
- What do you think the story is about?
- Who are the main characters?
- Are their clothes up-to-date? Which historical period could they belong to?

La atención se fue focalizando en los personajes y objetos que aparecen en el dibujo:

- There is a girl dressed in a suit. There is a case beside her. She could be going somewhere.

- The boy and the girl are holding hands. They might be in love. There is a sort of barrier between them. They seem to be saying good-bye to each other.
- The boy is wearing a cap. He could be a sailor.
- Some soldiers or policemen are walking behind him. He could be joining the Army. But the girl is going to travel too: she is carrying a case.
- Who is the one to go and who is going to stay?

La chica parece estar despidiendo al joven, pero a la vez ella está en traje de viaje. Cuál de ellos se va y cuál de ellos se queda. Esa fue la pregunta clave, la duda que se disponen a solventar mediante la lectura. Y este es precisamente el punto que constituye el eje central de la historia.

2. SILENT READING. a) General understanding of the text. b) Close reading.

En una segunda fase invitamos a los estudiantes a que leyeran el texto en casa, ya que, a nuestro juicio, el proceso de encuentro con el texto es eminentemente individual y personal. Les instamos, asimismo, a que en una primera lectura se despreocupasen de los vocablos y expresiones desconocidas e intentaran captar el sentido global de la narración. En una fase posterior habrían de detenerse en los términos y expresiones poco familiares y hacer uso del diccionario.

3. READING IN CLASS. Speaking about the text: general impressions. Reading aloud. Clarification of possible doubts concerning vocabulary, grammar and content.

En la siguiente sesión realizamos una rápida puesta en común -en inglés- para recoger sus impresiones. Comprobamos que habían llegado a interesarse bastante en el texto. Por ejemplo, algunos manifestaron su frustración con respecto al final. De este modo, estábamos preparados para profundizar en el mismo.

Procedimos entonces a leer el texto y a resolver entre todos las dificultades surgidas en la lectura individual. El vocabulario presentó pocos problemas, puesto que ya habían consultado los términos desconocidos en el diccionario, a excepción de vocablos aislados tales como: "blackthorn", "nix", "squabble" o "cinder". Igualmente, en lo que respecta al plano morfosintáctico, no encontramos estructuras o patrones sintácticos especialmente complejos.

Destacamos, sin embargo, la aparición de algunas expresiones propias del Hiberno-English, el dialecto de inglés empleado en Irlanda. Una estructura sintáctica muy característica del mismo, de la cual Joyce hace uso profusamente en *Dubliners*, consiste en formar las preguntas en estilo indirecto según la sintaxis irlandesa, es decir, manteniendo la inversión del sujeto y verbo de la pregunta en estilo directo. Así, encontramos en "Eveline" el siguiente ejemplo: "In the end he would give her the money and ask her had she any intention of buying Sunday's dinner" (39), mientras que el inglés standard emplearía 'if' o 'whether': "In the end he would give her the money and asked her if she had any intention of buying Sunday's dinner".

Asimismo, la expresión "to have a fellow" (40) podría considerarse otro ejemplo de este dialecto, ya que se trata de un localismo utilizado en lugar de "a boyfriend". Este es también el caso de la construcción "he was usually bad of a Saturday night" (en vez de "on a Saturday night"), puesto que la incorporación de formas arcaicas es característica del Hiberno-English.

4. ANALYSING CONTENT. Summarising the story. Finding the theme and main topics. Locating key words. Personal response to the text. Critical forum.

Tras hacer la lectura conjunta, entramos de lleno en el plano del contenido. Pasamos entonces a resumir el relato, y a determinar los temas abordados en el mismo.

El argumento de "Eveline" les interesó especialmente. Eveline, una joven que vive con su padre, alcohólico, y con sus hermanos, y cuya madre murió años atrás, se enfrenta a una difícil decisión: embarcar hacia Buenos Aires con un joven marinero y abandonar a su familia, pese a la promesa que le hizo a su madre en el lecho de muerte de mantener a aquella unida, o renunciar a la libertad y amor que el joven le ofrece. Se intensifica aquí el deseo de huida y escape latente en el libro, materializado en el barco que a través del mar la llevaría a lugares desconocidos en que estaría libre de la carga diaria.

El procedimiento mediante el cual llevamos a cabo esta fase de la experiencia fue, nuevamente, la puesta en común, esto es, la práctica oral. Una variante podría ser la entrega de cuestionarios u otro tipo de ejercicios escritos y fichas, tales como

"true/false statements", cuadros simplificados en los cuales puede aparecer el nombre de cada personaje y un espacio para hacer una breve descripción física, mental, etc.

En nuestro caso, dada la madurez de los alumnos/as, tanto a nivel de comprensión textual como de expresión en inglés, consideramos que la práctica oral era el procedimiento más adecuado. Mediante preguntas del tipo siguiente fuimos determinando el núcleo central:

- In this story, is there a lot of action or adventures?
No, the story is focussed on Eveline's thoughts.
- Is she in a happy or sad mood? Why?
- What kind of person is Eveline? Thoughtful? Responsible?
- Is she really in love with Frank? etc.
- Which are the key words?

La localización de dos términos clave: "home" y "escape", sintentizó la dicotomía fundamental expresada en la obra. Asimismo, los estudiantes resaltaron otros temas paralelos: *relationships between boys and girls, the experience of falling in love, real love versus love as an escape, the limitations imposed by distance on love and human relations, the transition from childhood to maturity, the loss of the loved ones, child abuse, moral obligations, the sadness ensuing from the leaving of the parents and the beginning of a new life, loyalty to parents, etc.*

En el transcurso de este "critical forum" surgió un debate entre los que consideraban que Eveline había actuado como debía y los que no. Esto propició el ejercicio que constituye el siguiente paso: escribir un final para la historia, al que presentamos como alternativa hacer un resumen de la misma.

5. WRITTEN TASK. Writing a summary of the story. Writing an ending for the story.

Lo más destacado de este ejercicio es que todos coincidieron en idear un final feliz, en el que Eveline no hubiera de renunciar al amor ni a su padre. Es decir, reaccionaron ante el desenlace manipulando el texto, proyectando de algún modo sus propios deseos.

6. ANALYSING AND EXPLORING DISCOURSE. Stylistic devices, language analysis, recognising figurative and metaphoric language, point of view, spatial and temporal frames of reference...

Por razones de índole pragmática, adoptaremos aquí la distinción establecida por C. Kramsch (1993) entre "story" y "discourse", es decir, entre lo narrado y la estructura discursiva mediante la cual se expresa lo narrado. En el apartado anterior nos movíamos en el plano de la historia o "story". Quedándonos aquí limitaríamos la lectura a una mera identificación del qué (se dice) en detrimento del cómo. Igualmente importante es, por tanto, preparar a los estudiantes para explorar las opciones narrativas imperantes en el texto: el género, el punto de vista, la voz y el modo, los recursos estilísticos, etc.; es decir, la estructura discursiva elegida por el escritor, la cual responde siempre a unos fines concretos. Sólo así fomentaremos en ellos un espíritu crítico, que los capacite para leer "between the lines", parafraseando el título del libro de McRae, para distanciarse y ser capaces de adoptar una actitud crítica ante los mensajes que reciben, para que valoren de manera objetiva lo que leen y descubran las intenciones del autor.

En lo que concierne a la técnica narrativa, los aspectos de modo y voz pueden introducirse mediante preguntas del tipo:

- Is the narration in first, second or third person?
- The ideas expressed belong to
 - a) Joyce
 - b) Eveline
 - c) an unknown person
- Does the language used recreate Eveline's own thoughts and expressions? If so, why?

A partir de aquí podrá incidirse sobre el hecho de que el "yo", "tú" "él" o "ella" de la narración no siempre se corresponden con el punto de vista o focalización adoptado, de ahí que en "Eveline", aunque la narración se realiza en tercera persona, se haga desde la propia conciencia del personaje, mediante lo cual el autor consigue que el lector se infiltre en aquella.

También el trabajo escrito realizado contribuye a mostrarles cómo cambia la presentación de los acontecimientos dependiendo del punto de vista adoptado, la secuenciación temporal, etc. Así, en los resúmenes de la historia realizados por

ellos mismos, la perspectiva adoptada cobra un carácter mucho más objetivo que la del propio relato.

Otro aspecto interesante es el tratamiento de los recursos estilísticos. El lenguaje metafórico de las siguientes frases: "A bell clanged upon her heart", "All the seas of the world tumbled about her heart", "He was drawing her into them: he would drown her", puede abordarse planteando preguntas del tipo:

- In what way are these sentences special?
- What ideas/images do they convey?
- What's their particular meaning?
- What emotional/dramatic effect do they impose on the narration?

y a partir de aquí proceder, si es necesario, a ofrecer una explicación de lo que es la metáfora.

Otro aspecto a destacar en "Eveline" son las reiteraciones de elementos lingüísticos dentro del propio texto, fenómeno que abordamos cuestionando su función estructural, el efecto que produce en el conjunto global. Por ejemplo, el pasaje "leaning her head against the window curtain, inhaling the odour of dusty cretonne" (41) hace eco del comienzo de la historia: "She sat at the window watching the evening invade the avenue. Her head was leaned against the window curtains and in her nostrils was the odour of dusty cretonne." (37) Tras un proceso guiado, los alumnos se dan cuenta de que tal recurso evoca o representa la estaticidad inherente al momento: Eveline no se ha movido en lo que respecta al plano físico, el único movimiento o moción es interior, se produce en su mente, que se va del pasado al presente y a un supuesto y planeado futuro, retornando una y otra vez en un proceso circular. Esta parálisis, física, se corresponde a su vez con la parálisis moral reflejada en el libro.

A niveles más simples, el análisis del lenguaje nos remite al uso reiterado de los modales "used to" y "would". Tras localizar sus apariciones, se cuestionó el por qué de esta reiteración. En efecto, gran parte de las oraciones del texto expresan acciones habituales en el pasado, mientras que muchas otras expresan acciones hipotéticas en el futuro. La razón se indagó en el propio argumento: Eveline se debate entre sus recuerdos y sus expectativas en un tono nostálgico y melancólico. La atención al lenguaje conduce así a un entendimiento más profundo del texto.

En lo que concierne al plano léxico, el texto se caracteriza por incluir vocablos pertenecientes al campo semántico de los utensilios y enseres hogareños: window, curtains, cretonne, home, room, familiar objects which she had dusted once a week, photograph, wall, broken harmonium, etc. Esto puede abordarse desde una doble perspectiva: profundizando en la razón del hecho (respondería a la nostalgia que invade a Eveline ante su próxima partida del hogar), y, a la vez, empleándose como recurso con miras a la realización de ejercicios de explotación lingüística, especialmente indicados con estudiantes de un nivel menos avanzado.

6. INTRODUCING CONTEXT. Relationship with context. Cultural insight. Establishing a link with other works (by the same and/or other authors).

Tanto el particular uso del lenguaje como la temática de la obra pueden conducirnos a introducir el tema de Irlanda y la literatura irlandesa, la panorámica social, política y cultural de principios de siglo, etc. Por ejemplo, el tratamiento de la figura paterna es muy representativo no sólo de la obra de Joyce en particular, sino en general de la tradición irlandesa. De este modo, partiendo del texto establecimos nexos referenciales con otras obras de Joyce y escritores coetáneos a él, e incluso de novelistas contemporáneos.

Uno de los puntos de partida para conectar con otros relatos fue el término "escape". Partiendo del siguiente pasaje:

"She stood up in a sudden impulse of terror. Escape! She must escape! Frank would save her. He would give her life, perhaps love, too. But she wanted to live. Why should she be unhappy? She had a right to happiness. Frank would take her in his arms, fold her in his arms. He would save her." (41-42)

pasamos al relato "An Encounter", centrado en la necesidad de huida de la rutina, como ponen las siguientes palabras del joven protagonista ponen de manifiesto: "The adventures related in the literature of the Wild West were remote from my nature but, at least, they opened doors of escape." (18-19) A partir de aquí, dividiendo la clase en grupos, abordamos otras historias, basándonos en la cohesión interna que caracteriza la obra.

Con respecto al esquema anterior, hemos de puntualizar que la secuenciación no tiene por qué seguir un orden rígido, puesto que dependerá de la naturaleza de cada texto, y del aspecto que en cada caso nos resulte más llamativo.

A lo largo de nuestro trabajo hemos seguido un modelo de integración de destrezas, o "integrated skills", utilizando la terminología de Roger Gower (1994, 11). Pretendíamos de este modo potenciar las distintas habilidades que conforman la competencia comunicativa, entendiendo los textos literarios como un acto de comunicación. Paralelamente, mediante un estudio dirigido de los factores expuestos, pretendimos fomentar la capacidad analítica de nuestros alumnos/as en lo que respecta a la aprehensión de los textos literarios, ofreciéndoles pautas a partir de las cuales puedan ellos mismos construir modelos propios. Al mismo tiempo, nos proponíamos familiarizar a los estudiantes con uno de los autores más representativos de la literatura escrita en lengua inglesa, como es James Joyce, ya que, a nuestro juicio, el acercamiento al marco literario y cultural de la lengua estudiada constituye un objetivo primordial en sí, a la par que un medio para promover sentimientos de empatía y comprensión entre los pueblos.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez Amoros, J.A. 1991. *Ulysses como paradigma de inter textualidad*. Madrid: Palas Atenea.
- Albright, D., ed. 1990. *W.B Yeats: The Poems*. London: J.M Dent & sons.
- Carter, R., y Long, M.N. 1991. *Teaching Literature*. Longman, New York.
- Carter, R. 1994. "Teaching Literature: A View for the 90s". *GRETA*, vol. 2, págs. 5-10.
- Collie, J. y Slater, S. 1987. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Corriente Cordero, J.M. 1990. "Hacia el comentario de texto como estrategia comunicativa: proyección docente". *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*. Sevilla, nº 13, págs. 203-218.
- Eco, U. 1993. *Las poéticas de Joyce*. Editorial Lumen, Barcelona.
- Eagleton, T. 1983. *Literary Theory: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Fowler, R. 1986. *Linguistic Criticism*. Oxford: OUP.
- Guerra Sánchez, O. 1994. "Fundamentos literarios en Didáctica de la Literatura". *Lenguaje y Textos*, 5. Universidad da Coruña/SEDLL/Universidad de las Palmas de Gran Canaria, págs. 71-85.
- Gower, R. 1994. "Literature in the Language Classroom: Integrated Approaches" *GRETA*, vol. 2, págs. 11-12.
- Jaus, H.R. 1992. *Experiencia Estética y Hermenéutica Literaria*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Joyce, J. ([1916] 1985). *A Portrait of the Artist as a Young Man*. London: Panther Books.

- Joyce, J. ([1914] 1988), *Dubliners*. London: Grafton Books.
- Kramersch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Lentricchia, F. y McLaughlin, T. (eds.) 1988. *Critical Terms for Literary Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lentricchia, F. 1980. *After the New Criticism*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maley, A y Duffy, A. 1990. *Literature*. Oxford: OUP.
- Martin, A. 1990. *James Joyce: The Artist and the Labyrinth*. Londres: Ryan Publishing.
- McRae, J. y Boardman, R. 1984. *Reading between the Lines*. Cambridge: CUP.
- Mendoza Fillola, A. "Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera". *Lenguaje y Textos*, 3. Universidade da Coruña/SEDLL/Universidad de las Palmas de Gran Canaria, págs. 19-42.
- Pérez Valverde, C. 1995. "Aproximación hermenéutico-contextual a un poema de W.B. Yeats", *Revista de Educación*. Universidad de Granada.
- Valdes, J. M. 1986. *Culture Bound*. Cambridge: CUP.

EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: REVISIÓN Y PROPUESTAS DE REALIZACIÓN

Antonio R. Roldán Tapia
Profesor de E. Secundaria, Córdoba

Resumen

Este artículo pretende servir un doble objetivo: en primer lugar, revisar el empleo hecho del método de proyectos en los últimos años en la enseñanza del inglés en nuestro país; en segundo lugar, proponer nuevos modos de realización de proyectos, con temas alternativos a los habituales y poco desarrollados en nuestras aulas: en este caso, las materias transversales.

Abstract.

Two objectives are aimed with this paper: on the one hand, to review the different experiences with project work which have been carried out in Spanish classroom for the last ten or fifteen years; and, on the other hand, to suggest new proposals which include the use of cross-curricular topics for project work.

INTRODUCCIÓN Y REVISIÓN HISTÓRICA

El trabajo por proyectos en nuestro sistema educativo parece haber alcanzado una madurez suficiente, superada ya esa fase inicial en la que estuvo estrechamente ligado a la puesta en marcha de la Reforma educativa en la década de los ochenta. En este artículo se revisará lo hecho hasta ahora, no todo, por supuesto, pero sí un volumen de experiencias importante, y se sugerirán nuevas propuestas de realización aún no muy desarrolladas.

A pesar de lo que se pudiera pensar, el trabajo por proyectos no apareció en España en los años ochenta sino que tuvo un predecesor en los años de la Segunda República. Siguiendo los pasos de los precursores americanos William H.

Kilpatrick y John Dewey, y los precursores europeos, el belga Decroly y el francés Célestin Freinet (Abbagnano y Visalberghi 1978, Dolz 1994 y Hernández 1996), F. Sainz publicó *El método de proyectos* en 1934. La idea principal que sustentaba su teoría era el concepto de *actividad*, opuesto al aprendizaje de recepción pasiva, en una escuela caracterizada por la memorización. Lo verdaderamente importante para él era enlazar en un sólo método de trabajo la vida exterior, el mundo real, con la vida escolar.

Cincuenta años después, ya centrados en la enseñanza del inglés, los primeros pasos se dieron a comienzos de la década de los 80, en Cataluña. Así, por ejemplo, Vidal (1984) describe un proyecto realizado con alumnado de COU, bajo el lema de humanizar la clase. El proyecto fue muy guiado por el profesor y el resultado final fue escrito, tipo revista, combinando descripciones personales de los miembros de la clase junto a ilustraciones de las mismas. Casañas (1986), también en Cataluña, describe de forma muy breve la experiencia llevada a cabo con alumnado de 3º BUP, siendo los proyectos realizados '*A visit to hospital*' y '*A trip to the isle of Skye*'. Ravera y Vidal (1986), igualmente en Cataluña, proponen tres grandes unidades didácticas, con un proyecto como tarea final en cada una, para desarrollar en COU, bajo los temas '*A personality game*', '*The trip*' y '*The island*'. Vidal (1987) expone la experiencia llevada a cabo en un viaje realizado a Bournemouth, Inglaterra. Ya en Barcelona, los alumnos, de 2º BUP, habían trabajado sobre un proyecto bajo el tema general de la ciudad. Durante su estancia en Bournemouth, la clase se dividió en seis grupos de trabajo, para abordar estos otros: '*daily life, nature, sports, the arts, education and local government*'. Durante el viaje se elaboró un diario, con la participación de todos, elaborando un documento final, de 600 páginas. Vidal (1988) describe otra experiencia con proyectos, acaecida también durante otro viaje a Inglaterra, con estudiantes de 2º BUP. El hilo conductor del proyecto es una historia titulada '*The shadow in the mist*'.

Palacios (1988) refiere la experiencia llevada a cabo con dos grupos de 3º BUP, de un instituto gallego. Uno de los proyectos realizados fue una guía turística del pueblo; otro fue un audiovisual sobre la misma localidad, haciendo un montaje de diapositivas al que luego pusieron voz; otro, un estudio comparativo entre la prensa española y la británica; otro, una visita a un aeropuerto, posteriormente replicado por De la Serna (1992a); uno más, fue un estudio sobre el baloncesto español y norteamericano, incluyendo la entrevista a un jugador norteamericano de un equipo de la zona; otro más, fue la redacción de una revista, y, también, un

estudio sobre la "movida viguesa". Una experiencia bien distinta es la descrita por López (1991) y llevada a cabo por miembros de un Seminario Permanente en centros de EGB, BUP y FP, en los alrededores de Madrid. Lo que resulta bastante cuestionable es que no eligiesen un tema de interés general sino que utilizasen un aspecto formal, gramatical -comparativos y superlativos en inglés- como tema sobre el que realizar el proyecto. Otra experiencia llevada a cabo por un Seminario Permanente, en BUP, EOI -Escuela Oficial de Idiomas- y FP, es la descrita por Roldán, Luque, Gallego, Sánchez y Tejederas (1994), con la música como centro de interés del proyecto. En 1992 (Klee, Vidal, Sirjelaeninen & Demetz) se informó de un proyecto, desarrollado paralelamente en cuatro países europeos: Inglaterra, España, Finlandia y Austria. El tema de trabajo fue 'Our environment', coincidente con otras experiencias posteriores en el extranjero (Avila, Morales & Velasco 1993 y Stempleski 1993). La experiencia es interesante por el tema de actualidad elegido, por supuesto, pero mucho más, por el esfuerzo de coordinar el trabajo en cuatro centros de países distintos.

Ribé (1994b) describe tres experiencias llevadas a cabo en Barcelona. Dos de ellas realizadas con COU y una tercera con 1º BUP. La primera experiencia es la descripción de un proyecto, realizado a principio de curso, COU, y que se utilizó de forma introductoria al trabajo por proyectos. El punto de partida es la lectura, por parte del profesor de una historia titulada 'The land of the green people', a partir de la cual se genera el trabajo independiente en cada grupo. El segundo proyecto también fue realizado por alumnos de COU, pero cercano a final de curso. El proyecto está pensado como una recapitulación del trabajo hecho durante todo el año. Arranca de la comparación entre aquello que se quería hacer a principio de curso y aquello que se ha conseguido cuando el curso está a punto de concluir. La tercera experiencia descrita se realizó con alumnos de 1º BUP. Cada grupo eligió un tema libremente, sobre el que tenían que diseñar un poster explicativo y una descripción escrita de la propuesta de cada grupo.

Menéndez (1995) describe un proyecto llevado a cabo con estudiantes de 3º ESO, en un pueblo de Huelva. El objetivo del proyecto era doble: en primer lugar, analizar lingüísticamente los mensajes en lengua inglesa contenidos en la ropa, complementos y material escolar de los alumnos; y, en segundo lugar, producir otros mensajes originales que podrían aparecer en ese mismo tipo de prendas y objetos. La motivación del alumnado está asegurada pues el *input* necesario es tan cercano a ellos como que forma parte de su propia personalidad y apariencia física. Pérez Torres (1995) presenta una experiencia llevada a cabo con alumnado del

Nuevo Bachillerato (16-18 años), procedentes del medio rural, en la provincia de Granada. El proyecto incluía el desarrollo de unas actividades previas a la visita a Londres, otras durante los días de estancia y una tercera, realizada a la vuelta, tras el viaje. Haines (1989:62 y ss.) incluye varias experiencias, unas llevadas a cabo en el extranjero y otras en España. En España, describe la elaboración de un periódico por parte de alumnos de COU de un instituto de Lucena (Córdoba).

En lo que respecta a Secundaria, no quisiera hacer mucho más extensiva la revisión, pero no debería olvidar a Cabezas (1993 y 1996) con sus proyectos sobre el día de San Valentín y otro sobre comida y bebida; la ejemplar trayectoria del Granada Learner Autonomy Group (1991, 1992, 1994 y 1995), que ha utilizado el trabajo por proyectos como instrumento de desarrollo de la autonomía del aprendiz; los proyectos descritos por Roldán (1995 y 1997a); la propuesta de Olivera (1997) también sobre música; la utilización del entorno escolar hecha por De la Serna y Fernández (1991) y por Vez (1994); y el proyecto sobre música celta descrito por Rivera y Fernández (1996) en la EOI de Monzón, Huesca.

También se conocen experiencias llevadas a cabo con alumnos pertenecientes a la ya extinta EGB, más en concreto, con alumnos de 7º. Rodríguez Torras (1989 y 1991) describe dos proyectos, de tipo cerrado (Vidal 1994b); es decir, más guiado por el profesor, probablemente por la edad del alumno, muy cercanos a lo que sería una unidad didáctica: el primero con las islas Hawaii como tema de trabajo y el segundo sobre el descubrimiento de América. Incluso con alumnos de 4º de Primaria se han descrito experiencias (De la Torre y Rodríguez 1993). El proyecto desarrollado también es de tipo cerrado y el tema general sobre el que se desarrolló fue 'Fàces'.

A nivel universitario, habría que señalar otro trabajo de De la Serna (1993), que recoge una experiencia llevada a cabo con 71 alumnos de segundo curso de Filología Inglesa de una universidad madrileña. Los proyectos debieron estar relacionados con algún aspecto de la Historia o la Literatura Inglesa o Americana. Alario (1991) propone la realización de proyectos para la formación del profesorado, como instrumento del enfoque reflexivo que propone; Rodríguez Mederos (1994) la realización de un programa de radio como proyecto para estudiantes de Telecomunicaciones; y García (1996) describe la utilización de proyectos en ESP para estudiantes de Farmacia.

Dentro de este volumen de publicaciones, el marco teórico también ha sido objeto de trabajo de un buen número de autores, Rodríguez Torras (1988), Pérez Murillo (1989), Serra (1989), Fernández, Sebastiá y Montañés (1991), el Grupo Minerva (1994), Escoda (1995), pero sobre todo los trabajos publicados por Ribé y Vidal, bien individualmente bien de forma conjunta: Ribé (1989, 1992, 1994a y 1994b), Vidal (1994a y 1994b) y Ribé y Vidal (1993 y 1995). La clasificación de tareas -de 1ª, 2ª y 3ª generación- establecida por Ribé, en sus diferentes trabajos, ha contribuido ampliamente a clarificar la terminología y tipología de tareas y/o actividades posibles.

La investigación sobre el tema, asimismo, tampoco ha resultado exenta: por ejemplo, Granada Learner Autonomy Group (1992), Ribé (1994), García (1996), Roldán (1997b y 1997c) o Velasco (1997). La profusión de datos generada por estos trabajos de investigación impide una detallada revisión de los mismos en este momento. Se podría resumir con la actitud positiva que, en general, muestran profesores y alumnos por este tipo de trabajo, aunque, como ha quedado demostrado (Roldán 1997c), no sea la panacea en la enseñanza de idiomas y deba ser integrado junto a otros elementos en la programación habitual de un curso.

PROPUESTAS DE REALIZACIÓN.

Lo anteriormente descrito nos presenta una situación en la que el trabajo por proyectos se ha desarrollado explotando, siempre en la medida de lo posible, temas de interés para el alumnado. Repetidamente se han utilizado para tal fin los viajes al Reino Unido, la música, el deporte o las ciudades en las que residen los alumnos. Nadie pone en duda la motivación que tal hecho puede generar y, de hecho, genera entre los estudiantes. Pero, probablemente, los temas de interés para el alumno pueden llegar a agotarse en un momento o al menos resultar insuficientes. Además, debe darse cabida a otros temas cuya relevancia para la vida diaria de cualquier individuo es fundamental: los derechos de la persona, el papel de la mujer, el medio ambiente, la salud y la calidad de vida, etc.

Por tanto, la siguiente propuesta de realización de proyectos ha de entenderse como una nueva vía a desarrollar: es decir, la elaboración de proyectos en la clase de inglés para trabajar las denominadas materias transversales, originadas a raíz del nuevo ordenamiento educativo. Entiéndase por este término aquellas materias que no se pueden articular en el curriculum de forma lineal/vertical, a lo largo del año:

entre ellas, Educación para la paz, Educación para la Salud, Coeducación, Educación Vial, Educación para el Consumo, etc. Precisamente, uno de los rasgos que caracterizan a los proyectos es que favorecen un tipo de enseñanza interdisciplinar y crosscurricular (Hutchinson 1991), a través de la cual el alumno va a ser capaz tanto de utilizar el conocimiento que tiene de otras materias como de adquirirlo, mientras que a la misma vez aprende una segunda lengua.

La percepción del trabajo por proyectos que tienen otros autores, por ejemplo Eyring (1991), va en una línea muy similar. En su tipología de actividades, Eyring incluye a los proyectos en la misma categoría que las actividades de tipo *work study and cross-cultural*, ubicándolos en su eje de coordenadas (*classroom vs. real-world centered activities*) y (*teacher vs. student-controlled activities*) como un tipo de actividad centrada en el mundo real y controlada por los estudiantes. Precisamente no resultan caracterizados ni por la enseñanza formal de la lengua ni por el papel, en otras situaciones, hegemónico que desempeña el profesor.

Personalmente, y centrándonos en la realidad diaria del aula, tengo el convencimiento de que experiencias como las descritas por Roldán (1996), en coincidencia con la celebración del día mundial de la lucha contra el SIDA, pueden convertirse en una nueva vía de realización de proyectos. Dicha experiencia se desarrolló con alumnado de 2º BUP, organizados en grupos de tres personas, con el objetivo de elaborar un cartel, con el que participar en las actividades del día 1 de diciembre que el instituto estaba organizando. Se dedicaron cuatro sesiones de clase para este proyecto. En la primera se sugirieron y discutieron ideas entre toda la clase y el profesor explicó algunos aspectos del vocabulario y gramática necesarios. La segunda y tercera sesión fueron dedicadas a la elaboración del proyecto: discusión sobre el formato del cartel y su presentación final, realización de primeros bocetos y borradores y, por último, trabajo final de producción lingüística (escritura). En casa ultimaron los aspectos estéticos del cartel y, posteriormente, se dedicó una cuarta sesión para la evaluación de la actividad y de los proyectos.

Los objetivos lingüísticos perseguidos con este proyecto sobre el SIDA fueron los siguientes: (a) aprender a dar recomendaciones/hacer sugerencias en inglés, (b) aprender a describir hechos de la realidad, (c) conocer el vocabulario específico del tema, y (d) reconocer los procedimientos de formación de acrónimos. Los objetivos no lingüísticos se resumen en estos otros: (a) tomar conciencia de una problemática social, (b) desarrollar una actitud tolerante y solidaria con los

afectados, y (c) adquirir conocimiento sobre las situaciones de riesgo y las medidas de prevención existentes.

Los contenidos conceptuales que se intentaron desarrollar fueron (a) las estructuras gramaticales de imperativo, la primera forma del condicional, las construcciones con *there is/are*, y el uso de cuantificadores. Los contenidos procedimentales se resumen fundamentalmente en la comprensión y producción de mensajes en inglés referidos al tema en cuestión. Los actitudinales quedan concretados en los valores, de carácter más universal, de tolerancia y solidaridad con los afectados y en la toma de conciencia de un hecho de la realidad.

Como puede deducirse de lo anterior, esta propuesta de realización participa de los rasgos que Hutchinson (1991) y Eyring (1991) entienden como característicos de un proyecto y, además, satisface los criterios que Littlejohn (1996 y 1997) establece para definir una buena tarea: es decir, que la tarea tenga un valor educativo más allá del propio aprendizaje de una lengua; que involucre al alumno en su realización; que la contribución del alumno sea significativa e indispensable; y, que el resultado final de la misma se distinga por su originalidad e individualidad.

Para terminar, únicamente señalar que hay un número bastante considerable de fechas a lo largo del curso para hacer coincidentes los proyectos y el tratamiento de las materias transversales en torno a esa misma fecha. Por ejemplo, las siguientes:

- 16 de octubre: Día mundial de la alimentación.
- 20 de noviembre: Día de los derechos del niño y la niña.
- 1 de diciembre: Día mundial del SIDA.
- 10 de diciembre: Día de los derechos humanos.
- 30 de enero: Día escolar de la no-violencia y la paz.
- 8 de marzo: Día internacional de la mujer.
- 15 de marzo: Día internacional del consumidor.
- 22 de marzo: Día mundial del agua.
- 7 de abril: Día mundial de la salud.
- 31 de mayo: Día mundial sin tabaco.
- 5 de junio: Día mundial del medio ambiente.

La realización de varios proyectos coincidentes con algunas de estas fechas a lo largo del curso puede generar un programa del mismo muy equilibrado, en el que

los aspectos formales de la lengua quedan atendidos con el desarrollo de las unidades (coincidentes habitualmente con el libro de texto) tradicionales de la programación, mientras que las estrategias de aprendizaje y la autonomía del propio aprendiz son fomentadas con el trabajo por proyectos. A su vez, y como hemos venido señalando, se facilita la integración y el desarrollo de las materias transversales dentro del curriculum escolar.

BIBLIOGRAFÍA.

- Abbagnano, N. y A. Visalberghi (1978, 4ª ed.). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Ediciones Fondo de Cultura Económica-España.
- Alario Trigueros, M. C. (1991). "La metodología de proyectos: una propuesta de aprendizaje reflexivo de la lengua extranjera para la formación permanente del profesorado", en *Actas de I Simpósio Internacional de Didáctica da Língua e a Literatura*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio de Científico de la Universidad.
- Avila, A. E.; Morales, C. & R. M. Velasco (1993). "Producing an ecology-based textboo", *English Teaching Forum* 31/4: 12-15.
- Cabezas Cabello, J. M. (1993). "The Valentine project", en *Actas de las VIII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA.
- Cabezas Cabellos, J. M. (1996). "The food and drink projects", en *Richmond Publishing Awards 1996*. Madrid: Richmond.
- Casañas, M. (1986). "Bringing the classroom into the real world", en *Bringing the real world into the classroom. Terceres Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I. C. E. de la Universidad Autónoma.
- De la Serna Pozas, M. P. (1992a). "Proyecto aeropuerto", *English Language Teachers of Spain, Boletín de FAPIE* 1: 49-52.
- De la Serna Pozas, M. P. (1993). "Diseño, desarrollo y análisis de proyectos académicos en L2", en Fernández-Barrientos Martín, J. (ed.): *Actas de las Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada*. Vol. 2. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- De la Serna, M. P. & A. Fernández (1991). "Utilización del entorno escolar en el aprendizaje del inglés: recorrido monumental", *TESOL-Spain Newsletter* 14/2.
- De la Torre, M. & S. L. Rodríguez (1993). "Esquema y desarrollo de un mini project", *GRETA Revista para profesores de Inglés* 1/1: 46-48.
- Dolz, J. (1994). "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura", *Articles* 2: 21-34.

- Escoda Ruiz, R. (1995). "Project learning as learner education", en *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: AESLA.
- Eyring, J. L. (1991). "Experiential language learning", en Celce-Murcia, M. (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Fernández, R.; Sebastia, M. & E. Montañés (1991). "Developing project work in the English classroom", *English Teaching Forum* 29/3: 45-47.
- García Mayo, M. P. (1996). "Project work in the ESP classroom", *Revista de Lenguas para Fines Específicos* 3: 123-139.
- Granada Learner Autonomy Group (1991). "Towards learner autonomy", en *Actas de las VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA.
- Granada Learner Autonomy Group (1992). "Project work: planning and evaluation", en *Actas de las VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA.
- Granada Learner Autonomy Group (1994). "Learners views on autonomous learning", en *Actas de las IX Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA.
- Granada Learner Autonomy Group (1995). "Autonomía del aprendizaje de inglés y asunción de responsabilidad", *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 3/2: 67-75.
- Grupo Minerva (1994). "En contra del método de proyectos", *Cuadernos de Pedagogía* 221: 74-77.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL classroom*. Walton-on-Thames: Nelson.
- Hernández, F. (1996). "Para comprender mejor la realidad", *Cuadernos de Pedagogía* 243: 48-53.
- Hutchinson, T. (1991). *Introduction to project work*. Oxford: Oxford University Press.
- Klee, A.; Vidal, N.; Syrjaelainen, E. & K. Demetz (1992). "Topic: our environment. A task for 14-year-old students", *English Language Teachers of Spain, Boletín de FAPIE* 1: 45-48.
- Littlejohn, A. (1996). "What is a good task?", *English Teaching Professional* 1: 3-5.
- Littlejohn, A. (1997). "Making good tasks better", *English Teaching Professional* 3: 28-30.
- López de Blas, M. (1991). "Experiencia real de estudio y puesta en práctica de la Reforma en Inglés (Parte II-Secundaria)", *TESOL-Spain Newsletter* 14/3: 14-19.
- Menéndez, A. (1995). "Classroom management: a project -teenagers' clothes", en *Richmond Publishing Awards 1995*. Madrid: Richmond.
- Olivera Tejedor, M. (1997). "The use of written material related to music", *TESOL-Spain Newsletter* 20/3: 18-19.

- Palacios Martínez, I. M. (1988). "Introducing students into project-work", *Aula de Inglés* 7/1: 5-7.
- Pérez Murillo, D. (1989). "Project work: a useful tool for the Reforma in Spain", *Lancaster Lines* 1: 6-9.
- Pérez Torres, I. (1995). "A project in/about London", *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 3/1: 67-68.
- Ravera, M. & N. Vidal (1986). "An experimental syllabus for C.O.U.", en *Bringing the real world into the classroom. Terceres Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma.
- Ribé, R. (1989). "La enseñanza del inglés por proyectos", *Aspectos Didácticos del Inglés* 3: 85-105.
- Ribé, R. (1992). "Task typology for 13-18 years old student", *English Language Teachers of Spain, Boletín de FAPIE* 1: 29-34.
- Ribé, R. (1994a). "Alguns aspectes de la motivació en el treball per projectes", *Articles* 2: 47-61.
- Ribé, R. (1994b). *L'ensenyament de la llengua anglesa: al cicle escolar secundari (12-18 anys)*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Ribé, R. y N. Vidal (1993). *Project work, step by step*. Oxford: Heinemann.
- Ribé, R. y N. Vidal (1995). *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.
- Rivera Saura, A. & C. Fernández Ullate (1996). "Celtic music crawl", en *Richmond Publishing Awards 1996*. Madrid: Richmond.
- Rodríguez Mederos, C. (1994). "Project work: a radio programme and a script", en Barrueco, S.; Hernández, E. y L. Sierra (eds.): *Lenguas para fines específicos (III). Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Rodríguez Torras, F. (1988). "Aplicación de principios del content based teaching en actividades situacionales en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera", en *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Pamplona: AESLA.
- Rodríguez Torras, F. (1989). "Hawaii: the use of the exotic element in language-content-based teaching", en *Keeping up-to-date. Setenes Jornades pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma.
- Rodríguez Torras, F. (1991). "The discovery of America: towards 1992", en *Towards a new decade. Novenes Jornades pedagògiques per a l'ensenyament de l'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma.
- Roldán Tapia, A. R. (1995). "Proyectos en el ciclo 12-14: un modo de empezar", *GRETA Revista para Profesores de Inglés* 3/2: 79-82.
- Roldán Tapia, A. R. (1996). "El día mundial del SIDA: una excusa perfecta para project work", *Aula Abierta* 67: 181-186.

- Roldán Tapia, A. R. (1997a). "Inglés y juegos de mesa: una experiencia con proyectos", *Binte, Revista del CEP Costa Granadina* 3: 78-80.
- Roldán Tapia, A. R. (1997b). "The analysis of interaction in project work", *The Grove. Working papers in English studies* 3: 131-143.
- Roldán Tapia, A. R. (1997c). *La integración de un "process syllabus" en un curso de secundaria: input, interacción, destrezas, L1 y L2 en la realización de "project work"*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Roldán, A. R.; Luque, M. C.; Gallego, J.; Sánchez, F. y J. Tejederas (1994). "Anticipando los diseños curriculares: una experiencia con project work", *Alminar, Revista de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Córdoba* 30: 10-13.
- Serra, N. (1989). "Don't be afraid of project work", en *Keeping up-to-date. Setenes Jornades pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma.
- Stempleski, S. (1993). "Linking the classroom to the world: the environment and EFL", *English Teaching Forum* 31/4: 2-11.
- Velasco Moreno, M. I. (1997). "Estrategias de enseñanza-aprendizaje en Primaria y EGB a través de proyectos", en *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Lengua y Literatura L1 y L2*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Vez Fernández, P. (1994). "Motivación del alumno de inglés a partir de su entorno: caso práctico", *English Language Teaching in Spain, Boletín de FAPIE* 2: 81-84.
- Vidal, N. (1984). "Humanizing the classroom", en *Acquiring a foreign language in the classroom. Actes de les Segones Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma.
- Vidal, N. (1987). "Account of a trip to Bournemouth, England, with I.B. students, the symbol of a dream accomplished with enthusiasm and effort", en *New Horizons in TEFL. Cinquenes Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma.
- Vidal, N. (1988). "The shadow in the mist", en *Language development and classroom research. Sisenes Jornades Pedagògiques d'Anglès*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma.
- Vidal, N. (1994a). "El trabajo por proyectos: la enseñanza de la lengua extranjera", en Darder, P. y J. Gairin (eds.): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Vidal, N. (1994b). "Projectes oberts i projectes tancats a l'ensenyament de llengües estrangeres", *Articles* 2: 35-46.

COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING: REVISION OF SOME THEORETICAL PRINCIPLES FROM A PRACTICAL CASE.

**Manuel Vicente Calvo
Profesor de Enseñanza Secundaria**

Abstract

The role of computers in second language teaching is now being discussed by foreign language teachers, educators and psychologists. Computers have been considered as tools, teachers by themselves or threats, depending on the different approaches to the matter. Two different groups of criticism were formed at the beginning: on the one hand, those who thought that computers would usher language learners and teachers into a new era and that all learning problems could be solved by using computers in the classroom; on the other hand, those led by Ludite prejudices, worried about their jobs and always afraid of machines who thought, and still think, that computers are not only useless but dangerous from all points of view. It is obvious that none of these two approaches fits teaching realities. What I propose, following current trends, is to improve theoretical principles after using computers in the language classroom. As far as I can see, this is the kind of criticism, a non-abstract one, CALL needs to become an efficient teaching tool.

Resumen

El papel de los ordenadores en la enseñanza de lenguas extranjeras está siendo discutido por profesores de lenguas extranjeras, pedagogos y psicólogos. Los ordenadores han sido considerados como herramientas, profesores en si mismos o simplemente amenazas, dependiendo de los diferentes puntos de vista sobre el tema. Al principio de la cuestión se formaron dos corrientes de opinión diferentes: por un lado, aquellos que pensaban que el ordenador nos introducía en una nueva era y que todos los problemas se podrían resolver usando ordenadores en el aula; por otra parte, aquellos llevados por prejuicios 'luditas', preocupados por la continuidad de sus empleos y siempre temerosos de las maquinas que pensaron, y todavía piensan, que los ordenadores no son sólo inútiles sino peligrosos desde todos los puntos de vista. Es evidente que ninguna de estas dos opiniones se ajusta a la realidad docente. Lo que proponemos, siguiendo corrientes actuales, es mejorar los principios teóricos después de haber usado los ordenadores en la clase

de inglés. En nuestra opinión éste es el tipo de crítica, no abstracta, que CALL necesita para convertirse en una herramienta de enseñanza eficiente.

1. INTRODUCTION

CALL (Computer Assisted Language Learning) started in the 70s in the U.S.A.; since then computers have changed a lot, becoming easily handable machines that can be found almost everywhere: shops, TV, or schools. At school, the introduction to the use of is now an important subject, but it is more than a subject. The M.E.C. (Spanish Educational Authorities) encourages the use of computers with programs like Atenea that include courses for teachers and provide them with suitable software to develop part of their job with an important help. But sometimes all this help becomes useless due to misuse, lack of interest or simply because the software or hardware used is not really suitable. These failures can be used to revise theoretical principles that will improve practice afterwards. This is the main idea of my experience that I will try to reflect in this article.

2. DESCRIPTION OF THE GROUP

After taking some courses on CALL and doing some reading on the subject in the winter of 1992-93, I decided to make an attempt to apply CALL in the I.F.P. "Molina". This was a small vocational school with very special features that can be seen in the following lines.

"Nuestros alumnos son de procedencia rural, (...) de Molina y (...) la comarca: (...) zona de despoblamiento creciente y muy aislada (...) A este aislamiento hay que añadir la pobreza de recursos y la escasa oferta cultural: no hay librerías, ni cine (...) La oferta de ocio es mínima (...) el empleo del tiempo libre de nuestros alumnos se limita a las frecuentes visitas a bares y pubs (...) Estas características del entorno repercuten en nuestros alumnos, quienes acuden al centro con escaso dominio del lenguaje oral y escrito: presentan deficiencias de lectura, comprensión, redacción, vocabulario, ortografía, caligrafía (...) Estas deficiencias se acentúan notablemente si consideramos las lenguas extranjeras. El aislamiento de la zona se agrava debido a la escasez de canales de TV, no se captan programas internacionales, la antena parabólica del CEP está mal orientada y apenas se sintonizan emisoras de radio (...) el turismo es mayoritariamente interior, (...) por consiguiente los alumnos no tienen la posibilidad de

entrar en contacto con nativos y poner en práctica los idiomas. No hay prensa local¹".

The computer room of the school had eight 386 Olivetti computers² that were going to be used by groups of nine to sixteen students; this meant that work was not strictly individual for some groups and, of course, this had some influence on the results obtained. The ages of students working with the computers were between fourteen and seventeen belonging to the first and second year of vocational training. Two of the groups were training to become car mechanics and the other two for being secretaries.

The results were at least encouraging, but that is not not the main point. The point is to check whether theoretical advantages and disadvantages are real in the field, and if not, try to make suggestions to help CALL to advance and become a useful teaching tool.

3. CRITIQUE OF SOME OF THE ADVANTAGES OF CALL

As I said above my critique of the advantages of CALL comes from my practical application; of course, my point of view might be considered very narrow but I still think it useful for possible experiences.

These advantages I will discuss are now considered almost universal and can be found in all the manuals on the subject; specially clear and easy to read is *Computers in English Language Teaching and Research* by Leech and Candlin, but most of the ideas expressed in this book are now accepted as "universal truths" in CALL. Anyway, they must be criticized to be fully developed.

¹ Environment of the group as it is described by teachers in the Curricular Project of I.E.S. Molina, first prepared in 1993.

² The programs used were *Learning with Fun* and *My English Partner*; both of them are available at any school or CEP. The first one emphasizes on the learning of new vocabulary, while the second one is perhaps more complete.

*Computers can cope with the real needs of individuals*³. It is true that computers allow students to set their own personal pace of work, because they are very "patient" and flexible tools. The problem comes when the relationship teacher-student acquires a new element: the computer. The attention paid to students, specially those with problems related to the language taught, diminishes due to new problems created by that new element because the mental models of students cannot be transferred to a machine and teachers have to cope with this too. Typing mistakes, a bad treatment of errors with loud beeps or the fact that computers cannot cope with the unexpected are new possibilities that must be taken into account and that make individuals even more teacher-dependent. This is not the only possible criticism; another is that the Spanish educational system does not allow students to work with a computer on his/her own. Computers have to be shared by, at least, two students. This way individual needs cannot be catered for.

*They increase motivation, mainly in non self-motivated students*⁴. This point could be checked in the first session of each group, but motivation decreased along the following sessions when the computer ceased being a new element and started to be considered as another teaching tool by students, specially by those who were less interested in English or computers. I think motivation depends on the interests of individual students rather than on the use of computers.

*Computers are more and more familiar everyday even for young students and contribute to "break the walls between the classroom and the outside world"*⁵ because they are widely used everywhere and they are not specific teaching tools like language labs or blackboards. However this advantage is a risky one. The teaching-learning process must be a meaningful one; contents and methods must be as real as possible, but "the breaking of the walls" can turn teachers into a redundant element. This maybe the reason why some teachers have been frightened by computers and even thought their jobs threatened by a tireless, extremely patient and cheaper teacher: the computer. But in a student-centred environment familiarity is, of course, an advantage. Those fears and prejudices that

³ Phillips, Martin "CALL in its educational context" in Leech and Candlin (ed), 1984, *Computers in English Language Teaching and Research*.

⁴ Windeatt, Scott "Observing CALL in action" in Leech and Candlin's *Computers in...*

⁵ Cfr. n. 3.

some teachers feel towards machines are not felt by our young students, even if they do not know a single word about computers. If students work in pairs, as it is the case, computers favour interaction and the new role of the teacher is to encourage intragroup and intergroup interaction. Most authors think that computers do not favour it but as far as I could see my students⁶ tried to help each other with the computer or language problems. The differences between my experience and Windeatt's is probably due to the fact that my students worked in pairs which is the usual situation in computer rooms in Spanish schools and due to the differences between Windeatt's students and mine: his were university students highly motivated and with a clear and individual idea of what they wanted to achieve from the computer; on the other hand, mine were not self-motivated students and did not have a clear aim. So the experience was a kind of experiment for them more than a lesson.

There is one opinion that both groups of students shared: they had doubts about whether they would learn anything useful from the computer. But this will be discussed later on.

*There is an improvement of security*⁷. This point depends upon the programme used for the experience. As I said above, if the computer beeps when students make a mistake, they may feel threatened by it. But what is worse is that the computer, a machine, cannot make any distinction between errors. A typing mistake receives the same treatment as a grammar or lexical mistake. Interchanging two letters that are really close in the keyboard (B-M) can give us words that have nothing to do with each other: bother-mother. This keyboard frustration can be even worse if the software we use misleads us; that is to say, if the instructions are not clear and easy to understand or the programs are not user-friendly ones. Most of the software available does not allow students to develop all their skills because it is too restrictive and unimaginative. It is almost useless for younger learners that must be guided to oral language as it is acknowledged by most foreign language

⁶ Cfr n. 4.

⁷ Alderson, J. Charles "Computers in language testing" in Leech and Candlin's *Computersin...*

teachers, including those developing CALL⁸. But let's give up criticizing and give some possible solutions acquired from reading and practice.

4. WHAT TO DO TO USE CALL? SOME PIECES OF ADVICE

The only way to avoid all these points is to go on researching and making critical approaches to CALL and this can only be made through practice. One of the points stated before, the faulty programs, is just a consequence of the gap that existed, and still exists, between teachers, linguists and programmers. There are two ways of filling in this gap: all teachers should learn how to program a computer, quite unlikely and difficult, as there is no proportion between effort, time and progress; the other way is the use of Authoring packages that allow teachers to introduce new texts and exercises with little effort.

This appropriate "new" software must have the following characteristics:

- It must have self-access facility,
- It must contain learner-centred activities in a student-centred setting,
- It must have clear and not too long instructions, as Higgins⁹ proposes mixing screen and paper can be very useful, and so it is to use our voice to make clear what we want our students to get from the computer.

It is clear to see that if we want to consider computers as partial substitutes for teachers the software we use must always and primarily consider learners' initiatives and teachers' programation. What is left for teachers, then?

The first task for teachers, when they are planning to use CALL in their classes, is to think about what is taught and what is learnt. When the explicit classical teaching is insufficient, the CALT programs can be a good help. But we have to think what we want to do and then, see if we cannot do it without a computer. If the computer is the only way of solving a teaching problem then we have to prepare our lesson very carefully; if not, computers have proved themselves quite

⁸ Thomas, Jenny "Adapting dBaseII: the use of database management systems in English language teaching and research" in Leech and Candlin's *Computers in...*

⁹ Higgins, John "Reading, writing and pointing: communicating with the computer" in Leech and Candlin's *Computers in...*

effective for self-learning but not so effective in a classical teaching environment. This point of view can be stated in most of the articles on the matter and in practical examples like mine. Let's consider now what we have to do once we have decided we are going to use the computer.

We have to choose the right program to fit our students' needs, our computers (number of them, model), and our curriculum.

The role of the teacher must be separated from the role of the computer. Teachers must pay more attention to pre and post-task analysis, diagnosis of errors and communication. Teachers should observe their students' reaction to the use of computers and the records of their performances. If possible, we should compare the progress made with computers and traditional methods.

Another important part of the teacher's role is to be the turning point of an inter-intra group negotiation. This means provoking, along with the computer, interaction in the group and between different groups or students. Since the use of computers is very demanding for both teacher and students we must make the most of it.

Teachers, at least in Spain, must take care of the organizational and maintenance problems and make sure that the supposed flexibility of computers is a real one. It is necessary to check hardware and software very often.

And last but not least, teachers must start a continuous training in the appropriate way, that should be eminently a practical one. We don't have to learn how to program a computer, it is not necessary at all. We just have to learn how to make a presentation of a CALL session, to choose the right activity and control the class to make sure the planned progress is achieved.

But before making any attempt and if you want it to be successful, please make sure about:

- what you have (students, computers), what you want (goals of your lesson); and after having used it ask yourself about
- what you have obtained and if it was worth.

Plan everything very carefully; otherwise you might think that computers are useless. And overall, let other teachers know about your experience; this is the only way to improve CALL from a practical point of view.

BIBLIOGRAPHY

- Chesters, G. and Gardner, N. (Ed.) 1987. *The Use of Computers in the Teaching of Language and Languages*. Bath.
- Jung, U. (Ed.) 1988. *Computers in Applied Linguistics and Language Teaching. A CALL Handbook*.
- Kenning, M. J. and Kenning M. 1983. *An Introduction to computer Assisted Language Learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Leech, G. and Camdlin, Ch. N. (Ed.) 1986. *Computers in English Language Teaching and Research*. Longman, London and New York.
- Ruipérez, G. 1990. *Introducción a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador*. Madrid: UNED.

EL USO DE CANCIONES EN LA CLASE DE INGLÉS.

Carolina Jiménez Jiménez
Centro Asociado UNED (Guadalajara)

Introducción

La canción es un material de apoyo muy útil en una clase de inglés. En las pocas líneas de que se compone su letra se encuentran una gran cantidad de estructuras gramaticales y actos de habla que pueden ser estudiados y analizados por el profesor y aprendidos casi inconscientemente por parte de los alumnos ya que aparecen en un contexto tan cercano al mundo de los estudiantes como es una simple canción.

Además de este aspecto meramente didáctico, me gustaría resaltar el papel motivador que lleva implícito una canción. Como ya he dicho, los alumnos están muy familiarizados con este tipo de expresión, les entretiene y la asocian a sus actividades de ocio, por lo que el hecho de que se utilice para aprender en la clase, con un carácter lúdico proporciona excelentes resultados: los estudiantes encontrarán las clases de inglés un poco más amenas ya que en ellas utilizarán materiales tan conocidos y entretenidos como son las canciones.

Algo tan árido como puede ser por ejemplo el estilo indirecto, explicado con sus reglas y sus cambios, puede llegar a interesar a los alumnos si se les muestra a través de una canción. Mi propia experiencia me hace llegar a estas conclusiones ya que he utilizado alguna vez este recurso y he podido comprobar cómo los alumnos, en un día tan difícil como es el día antes de las vacaciones, están atentos y además aprenden inglés, que es al fin y al cabo de lo que se trata.

Utilización de una canción en la clase de inglés

Como ejemplo mostraré la utilización del villancico *Jingle Bells* que realicé el último día de clase antes de las vacaciones de Navidad siguiendo unos pasos que ayudaban al alumno a poder entender, trabajar y, al mismo tiempo jugar con el villancico. El plan de trabajo fue el siguiente:

En primer lugar efectuamos una audición pasiva. Escuchamos la canción atendiendo a sus características formales, preguntando a los alumnos a posteriori si les ha gustado, por qué, las características de la voz, la música, el ritmo, e incluso incluyendo una anticipación del sentido: si han entendido alguna palabra, si la canción les parece triste o alegre, qué les sugiere la canción, qué imágenes les vienen a la memoria al oírla, etc.

Después de esta fase en la que los alumnos se empiezan a familiarizar con la letra de la canción pasamos a una audición activa, fase en que se pueden realizar gran número de actividades tales como hacer una lista de palabras e incluir una que no está en el villancico y que los alumnos tienen que reconocer, o hacer una lista de palabras para que los alumnos anoten cuántas veces se repiten, o cortar los versos de la canción, mezclarlos y distribuirlos para que los alumnos por grupos levanten el brazo con el papelito cuando oigan su verso, etc. Cuando cada grupo ha reconocido su verso, se vuelve a efectuar otra audición para ponerlos en orden.

Todas estas actividades nos sirven tanto para trabajar sonidos o esquemas melódicos que nos interesen como para incidir en aspectos semánticos. En una tercera fase se pasaría a la explotación gramatical eligiendo un aspecto de gramática que aparezca en el villancico y que refuerce lo ya aprendido.

Para asegurarse de que se entiende la canción es interesante que los alumnos hagan un resumen por escrito de su contenido en una o dos frases o que completen los huecos correspondientes a las palabras que previamente han sido eliminadas por el profesor y que los alumnos tienen que reconocer en una nueva audición.

A continuación mostraré una serie de actividades concretas que pueden realizarse, según todo lo expuesto anteriormente, con el villancico Jingle Bells:

- * En una lista de palabras que aparecen en el villancico, incluir alguna que no aparezca y que tenga una semejanza fonética, que los alumnos tienen que descubrir.

Ex: SNOW, HORSE, WAY, BRIGHT, WASHING, RIDE, TONIGHT

- * Hacer una lista de palabras para que los alumnos anoten cuántas veces se repite cada una de ellas.

Ex: SNOW, SLEIGH, BELLS, FUN, HORSE, WAY

- * Cortar los versos de la canción, mezclarlos y distribuirlos para que, a medida que van oyendo el villancico, levanten el verso correspondiente:

- * Desordenar la letra y hacer que los alumnos la ordenen según vayan oyendo la canción.
- * Completar los huecos con las palabras que faltan.

Para terminar, se realizará una audición final, tras haber distribuido la letra completa, y se ofrece a los alumnos la posibilidad de cantar el villancico, que ya habrán prácticamente memorizado después de tantas audiciones.

Posteriormente, se pueden analizar los elementos culturales que son propios del contexto de la canción (Navidad, nieves...) y se estableció un contraste con los elementos de la Navidad en nuestro país. El objetivo principal de esta actividad final es ir creando en los alumnos una mejor comprensión de los aspectos culturales del mundo anglosajón y establecer las similitudes y las diferencias con nuestro contexto español, de tal modo que se desarrolle su conocimiento intercultural.

Para llevar a cabo todas estas actividades, es necesario programar bien la duración de las mismas, teniendo en cuenta que hay que escuchar varias veces la canción una o dos veces por cada actividad e incluso en algunas ocasiones alguna vez más, para no correr el riesgo de que se hagan demasiado deprisa.

Los materiales que utilicé fueron preparados por mí. Lo único que necesitaba eran folios de papel, un rotulador y unas tijeras, además de una cinta de cassette y un radiocasette. Antes de entrar en clase hice las fotocopias para repartirlas a los alumnos.

Con esta actividad lo único que pretendía, era que los alumnos supieran trabajar con una canción, concretamente con un villancico y a la vez divertirse y jugar con él. Con algo tan sencillo como es un villancico de 11 versos, se puede trabajar la fonética, la gramática, aprender palabras nuevas, practicar un idioma y acabar comprendiendo su contenido perfectamente, debido a la gran cantidad de veces que se escucha.

Podría haber elegido hacer mi intervención basándome en un ejercicio o una explicación aburrida de gramática, pero preferí realizar algo más entretenido teniendo en cuenta, además que era su penúltimo día de clase.

Una vez finalizada la clase, me sentí bastante satisfecha ya que creo que gustó a los alumnos y me siguieron con interés y atención. La evaluación que puedo hacer de esta actividad es que ha sido positiva, tanto para los alumnos como para

mí, por lo que puedo concluir que el uso de canciones en la clase de inglés es un recurso didáctico muy efectivo, origen de numerosas actividades que permiten trabajar todas las destrezas de la lengua al tiempo que divierten y motivan al alumno.

BIBLIOGRAFIA.

Alcaraz, E. y Moody, B. 1983. *Didáctica del Inglés: Metodología y Programación*. Madrid: Alhambra.

Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Heines, S. 1989. *Projects for the EFL Classroom*. London: Nelson.

Hopkins, D. 1985. *A teacher's guide to classroom research*. London: Open University Press.

Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House.

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS A TRAVÉS DEL HUMOR

Cristina Sánchez Carretero
Bowling Green State University

Resumen

El humor es una herramienta de trabajo muy útil en las clases de idiomas. Por una parte su empleo en el aula ayuda a disminuir el nivel de ansiedad de los estudiantes, condición indispensable para el aprendizaje de segundas lenguas. Y por otra parte puede ser utilizado para introducir estructuras gramaticales, vocabulario y la cultura popular de las zonas donde se hable dicha lengua. En este artículo desarrollaremos la importancia del humor en las clases de idiomas, centrándonos en diversos materiales que sirven para acercar al alumno al universo humorístico de la segunda lengua. Entre ellas destacan las tiras cómicas, los anuncios publicitarios cómicos y los chistes. Los materiales que se presentan están enfocados a la enseñanza del español para extranjeros y han sido utilizados con alumnos universitarios norteamericanos de edades entre los 18 y los 24 años. Sin embargo creemos que las ideas pueden ser aplicadas a cualquier otro idioma y edad.

INTRODUCCION

En el aprendizaje de segundas lenguas, uno de los mayores enemigos es la ansiedad provocada en parte por la vergüenza de los alumnos al no sentirse competentes. Es tarea del profesor el proporcionar un clima adecuado en el que el alumno esté relajado y pueda explotar al máximo sus cualidades. El nivel de ansiedad de los estudiantes es menor cuando el profesor utiliza métodos de enseñanza con sentido del humor. Por este motivo consideramos justificadas las actividades que se proponen a continuación tanto como introducción de estructuras gramaticales y vocabulario, como ayuda para la inmersión del alumno en otra cultura.

El sentido del humor existe en todas las culturas y se refleja de diferentes maneras en la lengua. De igual forma, las lenguas reflejan humor mediante juegos de palabras, dobles sentidos e incongruencias. Siguiendo las teorías del humor de

Elliott Oring, en todo chiste hay una incongruencia apropiada: "The perception of humor depends upon the perception of an appropriate incongruity -that is, the perception of an appropriate interrelationship of elements from domains that are generally regarded as incongruous" (Oring, 1992, 2).

Para llegar a un entendimiento total de las incongruencias apropiadas, es decir del humor, hay que tener un alto grado de competencia en la segunda lengua, y aun así es necesario un bagaje cultural del que se carece si no se es nativo y se está inmerso en la cultura. Ahora bien, nuestra propuesta consiste en afirmar que en los diferentes niveles del aprendizaje de las lenguas, desde niveles elementales a muy avanzados, es conveniente y fructífero utilizar material humorístico siempre que se haga una cuidadosa selección del mismo. A continuación presentaremos una serie de materiales enfocados a la enseñanza del español para extranjeros en los que se analizarán los aspectos gramaticales, de vocabulario y culturales que puede ser estudiados.

I. LOS ANUNCIOS CÓMICOS DE TELEVISIÓN

El anuncio publicitario de televisión es un medio que aporta múltiples ventajas para el aprendizaje de segundas lenguas. Algunas de ellas son:

1. Los anuncios modernos son muchas veces verdaderas películas en miniatura, es cine llevado a la mínima expresión que intenta dejar un mensaje muy claro. Recientemente está de moda contar pequeñas historias de humor que son las que aquí nos interesan.

2. Su brevedad hace que se pueda utilizar como una actividad de apoyo para temas concretos y no necesita que se dedique toda la clase a él.

3. Igualmente su brevedad y su técnica publicitaria hacen que el alumno mantenga la atención, por lo que se pueden pasar varias veces.

4. Al ser anuncios publicitarios cómicos, el hecho de que se vean varias veces no cansa al alumno, sino que va captando detalles de los que al principio no se daba cuenta.

5. A diferencia de las comedias de televisión o de los programas humorísticos (tipo *Martes y Trece* o *Los Morancos*), los anuncios cómicos suelen ser de muy fácil comprensión y se pueden emplear en todos los niveles. Pensábamos incluir comedias, sin embargo son excesivamente complicadas para niveles elementales e intermedios.

La explotación didáctica de la publicidad televisiva ya ha sido señalada con anterioridad por Isabel Salvador Rascón, si bien las actividades que presenta se

centran en el aprendizaje del inglés. De especial interés es la actividad en la que los alumnos ruedan su propio video publicitario (Salvador Rascón, 1993).

Cualquier anuncio puede ser utilizado para que los alumnos describan lo que han visto, tanto en presente como en pasado. El anuncio del niño que va al médico y le piden que diga "33" pero sólo dice el número del coche que quiere que su padre compre, puede ser utilizado de varias maneras:

- 1 Se puede visionar una vez y preguntar a los alumnos qué ha pasado, qué hace el niño allí, por qué no dice "33", por qué es gracioso, ...
- 2 En niveles elementales sirve para repasar los números.
- 3 Sirve para estudiar el imperativo.

También se pueden utilizar anuncios de multinacionales como la Coca-Cola y debatir si en la segunda lengua cobra otro sentido. Por ejemplo, el de las 11.30 de la mañana, "la hora Coca-Cola" en el que las mujeres dejan todo por ver al "prototipo de hombre guapo." En este anuncio hay dos partes, en la segunda aparecen carteles muy útiles para estudiar las estructuras gramaticales que aparecen en ellos y también lenguaje coloquial como "dar la talla".

La enseñanza de segundas lenguas intenta que los alumnos aprendan a comunicarse en ella, a la vez que adquieren conocimientos culturales. Es difícil introducir a los alumnos en otra cultura de forma amena y sin caer en estereotipos. Los diferentes materiales humorísticos de la cultura popular de la zona que queramos enseñar son de fácil obtención y permiten cumplir satisfactoriamente estos objetivos. En los anuncios televisivos cómicos se puede ver reflejada la forma de vida española. Por ejemplo, en los que realizó "Alimentos de España" para promocionar el jamón serrano, se veía el típico bar de pueblo con hombres jugando al mus; finalizaba con la expresión "¡Y un jamón!" También los de hace algunos años de la O.N.C.E. reflejan aspectos de la vida cotidiana española: la compra de los cupones y las disputas en las colas.

II. CHISTES

Los chistes son herramientas útiles en toda ocasión pero para tener el chiste apropiado en el momento oportuno y sacarle el máximo partido hay que incluirlo como una más de las actividades de clase y prepararlo minuciosamente. Un chiste bien preparado sirve para las cuatro funciones a las que aludíamos en la introducción: (1) eliminar la tensión y la ansiedad del alumno, (2) introducir estructuras gramaticales, (3) introducir vocabulario e (4) introducir al alumno en la otra cultura.

En todas las lenguas hay chistes y todo el mundo ha contado alguna vez uno. En las clases de idiomas hay una doble barrera a la hora de conseguir que los alumnos cuenten sus propios chistes en la segunda lengua. Una de estas barreras es la de ser el centro de atención. Esta situación se produce siempre que alguien cuenta un chiste, existiendo un desplazamiento de las relaciones dentro del grupo: el que cuenta el chiste pasa de ser uno más, a ser el centro (Bauman, 1978, 38). La otra barrera, es la de las diferencias lingüísticas y culturales. Son precisamente estas últimas las que hacen que los chistes sean tan útiles en las clases de idiomas. Los juegos de palabras, a primera vista parecen incomprensibles, pero luego, incluso en niveles elementales pueden, algunos, ser fácilmente entendibles.

Por ejemplo, el viejo chiste del pico , ayuda a los alumnos a memorizar el significado literal de pico, y el de la expresión "año y pico":

Una gallina y un conejo tienen un año cada uno. ¿Cuál es más viejo?

La gallina, porque tiene año y pico.

De la misma forma, la palabra "repetir" puede ser utilizada en diferentes situaciones:

Un hombre en un restaurante:

-¡Camarero! La sopa está muy buena.

-¿Quiere repetir?

-¡Que la sopa está muy buena!

Una actividad que gusta mucho a los estudiantes es hacer "El Día del Chiste". Con anterioridad se les proporciona a los alumnos chistes diversos que ellos deben preparar en casa e investigar los juegos de palabras que existen, igualmente se les pide que traigan chistes en español. El día del chiste se divide la clase en grupos de tres personas, deben contarse los chistes unos a otros -todo el mundo debe entenderlos- y escoger el que consideren mejor (o peor), después un representante de cada grupo contará el chiste y se hará una especie de concurso con medidor de aplausos. Es frecuente que los alumnos intenten traducir juegos de palabras que tienen sentido en su lengua nativa, pero no en español. Los alumnos se dan cuenta por sí mismos de que deben dejar de traducir todo: el humor muchas veces es intraducible.

Una gran ventaja de los chistes es que son fáciles de memorizar y, si al alumno le han gustado, los repetirá en la calle, con lo que se ha conseguido incorporar el segundo idioma a su vida cotidiana. Otros chistes consisten en juegos de palabras basados en homófonos. Por ejemplo: En el restaurante:

-Camarero, camarero, este filete está blando...

-¿Sí? pues dígame que se calle.

Este chiste puede ser utilizado para explicar que al hablar las palabras no se separan, y por otra parte que la "h" en español nunca se pronuncia, así, "está blando" se oye igual que "está hablando".

Hay veces que un determinado chiste sirve para ejemplificar un punto gramatical concreto que se esté estudiando, por ejemplo si se está estudiando el imperfecto de subjuntivo y el condicional en oraciones condicionales se puede contar el chiste: La profesora propone un tema para una redacción: ¿Qué harías si fueras millonario? Todos se ponen a escribir menos Jaimito.

-Jaimito ¿qué haces cruzado de brazos?

-Señorita, esto es exactamente lo que haría si fuera millonario.

O para el uso del imperfecto:

Están Jesucristo y San Pedro en la puerta del cielo y llega un viejecito con bastón y barba blanca.

-¿A qué se dedicaba usted en la tierra?-le pregunta San Pedro.

-No tengo mucha memoria, pero sé que era carpintero y que tenía un hijo que se hizo muy famoso...

Emocionado, Jesucristo exclama:

-¡Papá!

-¡Pinocho, hijo mío, por fin te encuentro!-contesta el viejecito.

Hay algunos chistes que se pueden utilizar para información cultural concreta. Así, si en alguna clase se explica que en España hubo un guerra civil de 1936 a 1939, se puede contar el siguiente chiste:

Una señora entra en una zapatería:

-¿Tiene zapatos del 36?

-No, señora, de la guerra no me quedan

Una sugerencia es que el maestro tenga un fichero de chistes por campos semánticos, aspectos concretos gramaticales o información cultural. De esta forma puede conseguir un acceso más fácil a los mismos.

III. LAS TIRAS CÓMICAS

Mediante las tiras cómicas y los tebeos, el alumno, entre otras actividades, puede practicar la lectura de forma muy contextualizada, ya que en las viñetas se une el texto escrito con la situación en forma de dibujo en la que tiene lugar la acción. Por esta razón para el estudiante de una lengua no nativa la lectura a través de los comics facilita la comprensión (de igual forma que la facilita a los niños al aprender a leer en su lengua nativa). También les pone en contacto con una lengua

más coloquial que la que normalmente aparece en los libros de texto. Aunque también hay que reconocer que a veces son de gran complejidad debido a esta última característica (como los comics para adultos del tipo de "Makinavaja").

Aparte de utilizarse en ejercicios de lectura, los tebeos se pueden aplicar en otros tipos de actividades. Por ejemplo:

a)Tiras cómicas mudas en las que el alumno tiene que inventar diálogos que expliquen la situación. Los alumnos pueden escribirlos en grupos (máximo de tres) y luego representarlos. Una variante de esta actividad consiste en vaciar los bocadillos de alguna tira cómica y que los alumnos las rellenen.

b)Aspectos concretos de gramática. Por ejemplo la aventura de Leo Verdura en la que Leo se ríe de su sombra y va deseando que le ocurran cosas malas. Emplea expresiones como: "¡Ojalá se estrelle!", "¡Ojalá tropiece!", "¡Ojalá le llueva!" y "¡Ojalá le caiga la luna encima!" mediante las cuales se puede introducir de forma divertida y directa el presente de subjuntivo.

c)Vocabulario. Una historieta de Nina, en la que se encierra en el baño se puede usar para practicar el vocabulario del aseo personal. Muchas tiras cómicas se pueden utilizar para practicar vocabulario por campos semánticos. Sin embargo, estos materiales son ideales para aprender lenguaje coloquial y se deben aprovechar para tal fin. Como el vocabulario aparece en situaciones, el alumno puede intentar averiguarlo por sí mismo, y en grupos discutir el significado de las expresiones más difíciles. Una vez que se conoce el significado se pueden repetir situaciones parecidas. Para niveles avanzados es una forma entretenida de acceder a estos giros.

d)Actividades en las que las tiras se utilizan para hacer que el alumno hable. Se puede mostrar una sola viñeta y preguntar a los alumnos qué ha pasado, quiénes son, dónde van, qué va a ocurrir... Es conveniente usar el retroproyector para que toda la clase pueda verla y además captar mejor su atención. Es una buena ocasión para presentar a los alumnos algunos clásicos de los tebeos como Zipi y Zape, Mortadelo y Filemón, Carpanta o el botones Sacarino.

e)Juegos de cartas y puzzles. Con ciertas historietas se pueden formar cartas con cada viñeta, los alumnos en grupos deben intentar recomponer el orden de la historieta. Una vez logrado deben contar en voz alta qué pasa en la historia, también se puede concluir con un ejercicio escrito en el que de forma individual se redacte la historia.

También, como muestra de la forma de vida española, y dejando claro que es un chiste y que se refiere sólo a las ciudades, La Rue del Percebe puede servir de herramienta de trabajo en la clase de varias maneras. Los alumnos pueden describir a los diferentes vecinos que habitan el edificio, identificar dónde está lo gracioso y contarlo al resto. También se les puede proporcionar el esqueleto de la casa y que

ellos construyan sus propias historietas. Por último puede dar lugar a debates sobre la forma de vida en la ciudad y en el campo; sobre los estereotipos que aparecen; y también se puede comparar la vida en una ciudad española y en una norteamericana (si los alumnos son norteamericanos).

Todo el material humorístico del que hemos tratado se consigue fácilmente. Sin embargo sería conveniente que alguna empresa editorial estuviera interesada en seleccionar y preparar este material dirigido a profesores de lengua española para extranjeros.

El humor varía mucho entre culturas y puede ser tanto un elemento de separación como de unión. Un mejor entendimiento del sentido del humor arrastra a los estudiantes a una mejor comprensión de la "otra" cultura y proporciona una forma más divertida de aprender la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Evaristo. 1966. *Teoría e interpretación del humor español*. Madrid: Editora Nacional.
- Attardo, S. 1991. "From linguistics to humor research and back: Applications of linguistics to humor and their implications for linguistics theory and methodology." *Dissertation Abstracts International*, 53-01, Section: A, 0136.
- Bauman, Richard and Joel Sherzer, Ed. 1974. *Explorations in the Ethnography of Speaking*. New York: Cambridge University Press.
- Bauman, Richard. 1992. *Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments: a Communications-Centered Handbook*. New York: Oxford University Press.
- Bauman, Richard. 1986. *Story, Performance, and Event: Contextual Studies of Oral Narratives*. New York: Cambridge University Press.
- Bauman, Richard. 1978. *Verbal Art as Performance*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Beinhauer, Werner. 1973. *El humorismo en el español hablado (improvisadas creaciones espontáneas)*. Madrid: Gredos.
- Davis, Murray S. 1993. *What's so Funny?: the Comic Conception of Culture and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Douglas, Mary. 1968. "The Social Control of Cognition: Some Factors in Joke Perception" *Man* 3:3, 361-76.
- Macaulay, Ronald K. S. 1994. *The Social Art: Language and its Uses*. New York: Oxford University Press.

- Mingote, Antonio. 1992. *Lo mejor de Mingote*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Oring, Elliott. 1989. "Between Jokes and Tales: On the Nature of Punch Lines." *Humor: International Journal of Humor Research*. 2:4, 349-364.
- Oring, Elliott. *Humor and the Individual*. 1984. Los Angeles: California Folklore Society.
- Oring, Elliott. *Jokes and their Relations*. 1992. Lexington: University Press of Kentucky.
- Salvador Rascón, Isabel. 1993. "La explotación didáctica de la publicidad televisiva en inglés." *Encuentro*. 6, 101-104.
- Serra, Cristóbal. 1976. *Antología del humor negro español "Del Lazarillo a Bergamín"*. Barcelona: Tusquets.

TIRAS CÓMICAS

Las tiras cómicas y los chistes se han obtenido de las siguientes fuentes:

Mía, Gente Menuda, País Semanal, Tele Indiscreta, Gaceta Universitaria, Revista de Muface.

UTILIZACIÓN DE MATERIALES AUTÉNTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: ALEMAN L₂

Hans Schafgans
U. Nebrissensis
Deutsche Schule y Liceo Frances de Madrid

*En mis cuadros intento siempre
integrar una referencia conocida,
a través de ella el espectador
conecta con todo lo nuevo de mi obra.
P. Picasso*

¿Quién no conoce a personajes tan célebres como Beethoven, Hitler o Steffi Graf? ¿Quién no ha tenido oportunidad de degustar un cerveza alemana acompañada de una salchicha de Frankfurt, Thüringen o München? Por último, ¿quién no ha sido bombardeado desde la prensa, radio o televisión por el anuncio de algún modelo de Volkswagen, Audi, Mercedes o B.M.W.?

Seguramente, nuestros alumnos y alumnas no van a tener en cuenta toda esta serie de conocimientos previos lingüísticos y culturales, a la hora de enfrentarse con la tarea del aprendizaje de la L₂. Muy probablemente preferirán echar mano de tópicos tales como “no sé nada de alemán”, “el alemán es muy difícil”, “soy un negado para los idiomas y más para el alemán” y un largo etc. de aseveraciones similares.

Conectar ambas realidades, es la tarea que se plantea el profesor/a de lengua extranjera. Para ello, teóricamente partiremos de la perspectiva constructivista del aprendizaje significativo, puesto que pensamos que la adquisición de la L₂ es un

proceso creativo de construcción. Los alumnos/as se apoyan en todas las estrategias conocidas, no solo de la lengua materna, sino también en el conjunto más amplio que componen todos los conocimientos culturales, sociales o lingüísticos de la lengua meta y de otras lenguas por ellos conocidas.

Es, por tanto, necesario partir de los conceptos previos, así, la nueva información se integra dentro de los esquemas de conocimientos ya poseídos” (Ausubel, 1978). El contexto en el cual tendrán lugar estos procesos de autorreflexión y cambio con lo ya conocido será lo más significativo posible, no solo para motivar, también para instaurar rápidamente situaciones de comunicación. De esta manera “con un significado y un propósito, el aprendizaje será más rápido y efectivo” (M. Lovelace, 1995).

Estas reflexiones anteriores, nos hacen pensar que la elección y utilización de materiales auténticos para la enseñanza de la L₂, no puede, no debe ser tomada como algo meramente anecdótico. Ya que su uso permite: sacar a la luz conocimientos ya existentes, propiciar situaciones de comunicación, elaborar centros de interés significativos para el alumnado haciendo referencia a situaciones de la vida cotidiana, facilitar la introducción de funciones lingüísticas, estructuras léxicas y, morfosintácticas, simplificar el aprendizaje haciendo perder el miedo al error y a lo desconocido.

Muy probablemente, una vez que hayamos decidido utilizar materiales auténticos nos planteamos las siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de material auténtico tengo a mi alcance?
- ¿Cómo determinar qué material es el más adecuado como soporte para una función o estructura gramatical?
- ¿En qué momento y cómo debo introducir dichos materiales?
- ¿Cómo hacer de estos materiales elementos al servicio de la comunicación?

En las siguientes líneas intentaremos encontrar soluciones para estas cuestiones. En primer lugar, la selección de los materiales dependerá de las variables que intervengan en el aula: la edad, el nivel, los intereses del alumnado, así como, de la situación de comunicación que queramos establecer.

La lista de estos materiales sería interminable. Toda producción humana que utilice cualquier tipo de lenguaje: oral, escrito, simbólico, gestual, musical, etc. en distintos soportes: gráfico, audio, video, etc. puede ser usada en el aula como material auténtico.

Como referencia, planteo una selección de materiales, estructurados entorno a ocho centros de interés específicos. Presentan un esquema de progresión para ser utilizados en un nivel de iniciación de alemán L₂.

SELECCIÓN DE MATERIALES AUTÉNTICOS POR CENTROS DE INTERÉS:

NIVEL INICIACIÓN

1. HOLA: FUNCIÓN LINGÜÍSTICA: Saludos y presentaciones.

MATERIALES:

- Documentos en general: -D. N. I.;-Pasaporte, etc.; -Formularios para rellenar con los datos personales.
- Canciones.
- Recortes de prensa con personajes que se identifiquen.

2 EN LA CALLE: F. L.: Pedir y dar información en la calle. Descripción de lugares. Números, alfabeto.

MATERIALES:

- Mapas, -Folletos turísticos, -Cartas postales.
- Billetes de autobús, metro, etc.
- Matrículas de coches, -Señales de tráfico.
- Pictogramas.

3. EN EL AULA: F. L.: Descripción de objetos. Introducción de la noción temporal. Dar y recibir órdenes. Localizar objetos, personas, etc. en el espacio y tiempo.

MATERIALES:

- Horarios, -Calendarios, -Relojes.
- Poesías y canciones.
- Pictogramas, -Símbolos.

4. MI FAMILIA, MI CASA: F. L.: Descripción de los miembros de la familia y de las relaciones de parentesco. Describir y señalar las partes de una casa.

MATERIALES:

- Fotos de familia, -Árboles genealógicos.

- Planos de casas, -Precios de venta de casas.
- Publicidad, -Recortes de prensa: mobiliario, planos, calidades, etc.

5. DE COMPRAS: F. L.: Pedir y dar información sobre compras. Dar opiniones y expresar deseos, gustos, etc. Manejar dinero.

MATERIALES:

- Publicidad de productos, -Folletos (supermercado, grandes almacenes, coches, electrodomésticos, etc.).
- Facturas y tickets, etc., -Dinero, -Talonarios, tarjetas y folletos de banco.

6. ME DIVIERTO: F. L.: Pedir y dar información. Descripción de lugares y actividades. Dar opinión sobre personas y cosas. Expresar gustos y deseos. Horas.

MATERIALES:

- Menús de restaurantes, -Menús de cafés, bares, etc.
- Programas de espectáculos: Cines, Teatros, Conciertos, Deportes, etc.
- Títulos de películas, -Recortes de prensa con descripciones de películas de cine, televisión y obras de teatro.
- Entradas y precios.
- Canciones.
- Recortes de prensa con entrevistas a personajes famosos.

7. ¿CÓMO ESTÁS?: F. L.: Pedir y dar información sobre el estado de salud y en general sobre el propio cuerpo.

MATERIALES:

- Recetas, -Prospectos de medicamentos, -Folletos de laboratorios, -Publicidad de las farmacias.
- Guías de compañías de seguros médicos.

8. DE VACACIONES: F. L.: Describir lugares: ciudades o países. Pedir y dar información sobre: billetes, hoteles, viajes, excursiones. Expresar gustos y deseos.

MATERIALES:

- Folletos de agencias de viaje, -Billetes de avión, barco, tren, etc.
- Mapas, -Guías turísticas, -Calendarios, -Folletos de museos.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES PARA UNA SESIÓN DE ALEMÁN L₂ CON MATERIALES AUTÉNTICOS

I.- NIVEL: Iniciación.

II.- TEMPORALIZACIÓN: Una sesión 1h 30' con un descanso.

III.- MATERIALES: Pasaporte (transparencia), Pasaporte (fotocopias), Recortes de revista (fotocopias), Revista original, Plástico de transparencia, Rotuladores, Cinta y magnetófono.

IV.- OBJETIVOS:

-Que los alumnos/as aprendan a saludar, presentarse y presentar a los demás en alemán.

-Que los alumnos/as se expresen desde el primer momento en alemán, evitando el miedo al ridículo y al error.

-Hacer conscientes todos los conocimientos previos de la lengua y culturas alemana que se posean.

V.- CONTENIDOS:

ACTITUDES:

-Expresarse en lengua extranjera sin miedo al ridículo o al error.

-Adoptar actitudes de respeto ante el error.

CONCEPTOS:

FUNCIÓN LINGÜÍSTICA:

-Saludos y presentaciones (Begrüßen und Vorstellen).

ESTRUCTURA GRAMATICAL:

-Verbo: Sein (1.^a, 2.^a y 3.^a persona S y P).

-Personal pronominal (ich, du, sie, er, sie).

-Heiben, Wohnen, Komen.

-Interrogativ Pronomen: Wie, Wo, Woher?

CONTENIDO LÉXICO:

-Países y ciudades.

-Números, años.

-Saludos y presentaciones

PROCEDIMIENTOS:

- Diálogos de saludos y presentaciones.
- Cumplimentar fichas y cuestionarios.
- Elaborar pequeños textos.

VI.-ACTIVIDADES: DESARROLLO DE LA SESIÓN

A.-INICIACIÓN:

- Mediante la técnica del torbellino de ideas los alumnos/as escribirán en la pizarra todas las palabras relacionadas con
 - personajes famosos;
 - paisajes y edificios;
 - signos culturales;
 - comidas y bebidas.

A continuación serán identificadas en un collage donde se encuentran dibujadas.

-El profesor/a se presentará, para ello utilizará una transparencia de su pasaporte o documento identidad, en él estarán reflejados su nombre, nacionalidad, etc.

B.-DESARROLLO:

-Los alumnos/as se presentarán ellos mismos, a toda la clase, utilizando sus documentos de identificación y con las estructuras que el profesor/a escriba en el encerado.

-Se presentará una hoja de pasaporte alemán vacío que los alumnos/as cumplimentarán, por parejas intercambiarán dicha hoja. Más tarde, en gran grupo presentarán a su compañero.

-En grupo medio 3-4 personas. Se presentará un material recortado de una revista con fotos de personajes famosos y sus datos identificativos: edad, nombre, nacionalidad, etc...

-El grupo contestará al siguiente cuestionario sobre las fotos:

¿Cómo se llama el n.º 1?

¿Cuántos años tiene el n.º 1?

¿Qué nacionalidad tiene el n.º 1?

¿Dónde vive el n.º 1?

y así sucesivamente con todos/as...

A continuación se presentarán dichos personajes al gran grupo de la clase.

-Se escuchará la canción titulada "Guten Tag". Se repetirá hasta que se comprenda.
-El profesor/a escribirá en el encerado todos los saludos y despedidas que están en dicha canción.

-Guten Tag.

-Hallo.

-Wie geht's?

-Danke.

-Prima.

-Gut.

-Tschüss!

-Auf Wiedersehen.

-Los alumnos/as cantarán en grupo la canción.

C.- EVALUACIÓN.

-En parejas se elaborarán diálogos similares al modelo presentado por el profesor/a. En función de fotografías que simulan distintas situaciones de saludo: formal e informal.

-Se elaborarán poesías concretas utilizando las palabras aprendidas. Similares a las presentadas por el profesor/a.

VII.- EVALUACIÓN: La evaluación será fruto de la observación continuada del profesor. Las actividades de evaluación servirán a los alumnos/as para mostrar sus progresos y señalar sus dificultades. Se tendrá siempre en cuenta que el "error" es un proceso necesario para la adquisición de una nueva lengua, por ello la corrección será fruto de la reflexión del momento y lugar en el cual se deba hacer.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegret, J. L. y otros (1995) *Educación multicultural*. Madrid, Escuela Española.
Edelhoff, C. (1985) *Authentische Texte im Deutschunterricht*. München, Husber.
Hufisen, B. (1994) *Englisch im Unterricht*. Deutsche als Fremdsprache. Stuttgart Klett.
Krumm, H. y otros (1993) *Lernstrategien*. München. Goethe-Institut.
Krusche, D. y Krechel, R. (1984) *Anspiel*. Bonn. InterNationes.

- Lovelace, M. (1995) *Educación Multicultural*. Madrid. Escuela Española.
- Müller, B. D. (1989) *Anders lernen im Fremdsprachen un terricht*. Berlín y München, Langenscheidt.
- Simón, W. (1993) *Mitschnitte*. Arbeit mit auttentischen Marerialien im unterricht. Stuttgart, Klett.
- Vygostki, L. S. (1964) *Denken und Sprechen*. Berlín. Akademia Verlag.