

Teaching English Word Order to ESL Spanish Students. A Functional Perspective _____	2
The International Business Approach to Foreign Language Teaching. Résumé/CV Design _____	8
La Evaluación en los Enfoques Comunicativos _____	18
La Recodificación Gestual como Parte Integrante del Proceso Comunicativo Intercultural. Español-Inglés-Alemán _____	31
Linguistics and Language Teaching. Friends or Foes _____	40
Los Juegos de Palabras en la Enseñanza de Lenguas _____	48
From the Case Study Approach to Drama in ESP _____	56
El Aprendizaje de Idiomas en la Era Tecnológica ¿Ciencia-Ficción o Realidad? _____	62
Integration of Computers in the Classroom. The Use of the UNIX Operating System as a Tool _____	77
Hacia un Uso Correcto del Diccionario en la Lectura de Textos Científicos en Inglés _____	86
Transferencias e Interferencias en el Aprendizaje de una Segunda Lengua _____	96
La Adquisición de un Código Cultural y Lingüístico a Través de la Explotación Didáctica de Cómics y Chistes Gráficos en la Clase de Alemán _____	103
Una Experiencia del Enfoque por Tareas en la Clase de Lengua Castellana y Literatura _____	117
Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje _____	131
En Defensa de la Convivencia del Enfoque Comunicativo y de la Reflexión Lingüística en la Clase de Inglés _____	144
The Error in the Second Language Acquisition _____	158
Learner Centredness in Vocabulary Learning _____	164

Gente de Brasil. La Enseñanza del Español Lengua Extranjera para Estudiantes Brasileños _____	173
Un Cuento Signado en la Clase de Lengua Extranjera _____	185
Música y Literatura. Una Propuesta Didáctica _____	195
El Aprendizaje Centrado en el Alumno. De la Teoría a la Práctica –	208
Cómo Enseñar Fonética y no Morir de Aburrimiento _____	223

# Teaching English word order to ESL Spanish students: A functional perspective

Isabel Alonso Belmonte  
Universidad Autónoma de Madrid

## Abstract

This paper's main goal is to approach the problem of teaching English word order to Spanish native speakers from a functional point of view. It is a well known belief that English is a fairly rigid SVO word order language whereas Spanish is a more flexible tongue which orders clause constituents pragmatically. As ESL teachers, we are all aware of the problems that this difference causes to the ESL Spanish learner not only in early stages of learning but beyond. In this study we will provide an account for the most common problems regarding word order found in a sample of ESL student compositions written by Spanish native speakers at the University Autónoma of Madrid and later we will suggest some didactic lines of action which could be useful to familiarize students with English word order and the pragmatic organization of English sentences.

## Resumen

Nuestra intención en este artículo es estudiar el orden de los constituyentes en la oración declarativa en inglés desde un punto de vista funcional. Es bien sabido que el inglés tiene un orden de palabras bastante rígido gobernado por la sintaxis, mientras que el español es un idioma mucho más flexible, que dispone del orden de los elementos en la frase con fines pragmáticos. Nuestro objetivo es dar cuenta de cuáles son los problemas más comunes que la rigidez del orden de los constituyentes en la cláusula en inglés causa a los alumnos hispano-hablantes. Para ello analizaremos una muestra de redacciones escritas por estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid. Después realizaremos algunas sugerencias didácticas que pueden resultar útiles para familiarizar a los estudiantes con el orden de constituyentes en la cláusula en inglés.

## Introduction

In this paper we will attempt to approach the problem of teaching English word order to Spanish native students from a functional point of view. As we all know, English and Spanish belong to the same family of languages SVO (Tomlin, 1986). However, whereas English maintains a fairly rigid SVO word order mainly used to signal grammatical roles: subject, verb, etc., Spanish is a more flexible language which orders clause constituents pragmatically in order to distinguish roughly what is «known» (the old information) from what is «not known» (the new information) in a sentence.

---

*Teaching English word order to ESL Spanish students: A functional perspective.*

Isabel Alonso Belmonte, pp. 12-17

*Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 1999-2000

Although English does not arrange elements within sentences according to pragmatics, the language is not insensitive to pragmatic influence; as we will see later on, the choice of one sentence pattern over another allows the speaker/writer to create a sentence that reflects the basic distribution of pragmatic elements in a grammaticalised manner (Bardovi-Harlig, 1980)<sup>1</sup>.

At first sight English word order does not seem to be a difficult obstacle to overcome for Spanish speakers. However, as ESL teachers we are all aware of the problems that this difference causes to some Spanish learners who still produce sentences like *\*is very complicated this problem* instead of *this problem is very complicated* not only in early stages of learning but beyond. Some other times ESL students produce sentences which, although grammatically correct, are perceived by native speakers as unusual or deviant from the norm because learners ignore the pragmatic force of certain constituent arrangements over others in English. We refer to sentences like «*Peter I can't stand*» which is the direct translation of «*A Pedro no lo aguanto*»: the two sentences are cognitively synonymous but they do not have the same pragmatic force, therefore, we cannot teach them as equal.

Faced with this reality, we have turned to ESL text books to check whether English word order is worked on in the L2 classroom or not. Most of the teaching materials available at present only deal with the appropriate placing of frequency adverbs and adverbial phrases within the sentence, adjective order, DO and IO placement, and in more advanced stages of learning, with adverbs causing SV inversion. Obviously, most English methods aim at a wider audience than Spanish speakers, and therefore, the particular pragmatic differences between English and Spanish word order are not specifically studied<sup>2</sup>. Thus we believe this study can be of some help to ESL teachers. In this paper we will try to provide an answer to the following questions:

1. Which are the most common problems concerning word order in ESL Spanish student compositions? In order to address this issue, we carried out a qualitative analysis of a sample of ESL student compositions written by Spanish native speakers from a discourse-pragmatic point of view. Later we divided the results obtained into three groups of different interlingual errors according to the underlying problem.
2. What can be done to improve our student awareness of English word order? To answer this, we will suggest to ESL teachers some didactic lines of action and activities concerning English word order and the pragmatic force of certain arrangements over others.

---

<sup>1</sup> This article is based on the panel with the same title presented by the author in the *XI Encuentro de Profesores de Lenguas* at the University of Alcalá, on the 23<sup>rd</sup> June 1998.

<sup>2</sup> To our knowledge, Merino & Spencer (1994) is the only book on English word order with exercises for students aimed at the Spanish speaking audience.

## 2. Corpus

To give an answer to the above-mentioned questions, we analyzed 50 student compositions written by native speakers of Spanish studying English in «Santa María» College at the Universidad Autónoma de Madrid. The sample was compiled from October 1997 to June 1998 and was selected at random. The subjects manifest an intermediate level of English, that is, they have basic control of the writing system, they show good control of elementary vocabulary and some control of basic syntactic patterns but major errors still occur when expressing more complex thoughts. In sum, their writing, though faulty, is comprehensible.

25 of the compositions analyzed are text commentaries on a number of different novels and theater plays the students had to read for the subject «Comentario de Textos II». Most of these exercises are narrative and expository texts of approximately two pages length. The other set of student compositions were written for the subject «Lengua Inglesa II». All of them are argumentative texts written in answer to prompts like the following: *Is higher education a right or a privilege? Are you for or against testing on animals?* etc.

At this stage, we would like to point out that we are well aware of the limitations of the corpus size. However, as a preliminary study it has enabled us to uncover the most common sources of problems as regards word order in L2 writing.

## 3. Data analysis

After analyzing the data, we divided the results into three groups of errors according to the underlying problem. The first group of errors appears in *existential-presentative clauses*, which are used to introduce thematically-important new referents into discourse (Givón 1993, II:206). As we all know, in English they are introduced by unstressed *there* followed by the verb *to be* and a noun group which works as the notional Subject: *There is a man fishing in the lake*. In formal English or literary writing, a few other verbs like *seem*, *appear*, and less commonly *exist*, *remain*, *arise*, *rise*, *emerge*, *follow*, *come*, etc. can be used after *there* in a similar way to *be*: *There appears to be a vast amount of confusion on this point; There comes a time when you have to make a choice*. In Spanish, existential sentences are introduced by the verb *haber* in third person singular followed by the notional Subject: *Hay un hombre pescando en el lago*; or by some other existential verbs –*empezar*, *continuar*, *llegar*, *ocurrir*, etc.– which cause a VS inverted order: *comienza el verano* (Hatcher, 1965a and b). At first sight, existential clauses should be easy to internalize for the ESL Spanish student since there does not seem to be many differences between these two structures; the notional subject represents new information and thus is postponed in both languages (Prince 1981). However, we have detected problems not only in early stages of learning but beyond. As regards word order, Spanish students tend to produce sentences like:

- (1) Centuries before, exactly between the years 1000 and 1300 AD, were created the Universities of Salerno (Italy) and Mompellier (France) for principally one main

reason: centralize all the knowledge. In those places could work all kind of people. But came the Church and monopolized all this science because of its powerful tyranny.

Example (1) shows an interlingual error produced by a Spanish-native student who signals the new information presented in the clause in English by using a common Spanish device: SV inversion. Besides, the student forgets to add *There* since in Spanish there is no need to include any presentative device at the beginning of certain existential clauses: *llegó la iglesia*. Example (1) illustrates how the students' mother language, in this case, Spanish, still exerts a strong influence on English word order at an intermediate level.

Another group of problems concerning word order is related to *adverbial placement*, specially to the location of place and time adverbials within the clause. In Spanish, the fronting of these adverbials is a very common option on the part of the speaker causing SV inversion: *Ayer murió Ramón; En ese banco trabaja Pepe*. In English, on the other hand, adverbials are fronted to give emphasis to the message, being thus marked and they usually do not cause SV inversion: *Yesterday Ramón died; In that bank Pepe works*. Due to this difference, the ESL Spanish student again shows a tendency to generalize the rule which applies in his/her native language:

(2) – Centuries before, exactly between the years 1000 and 1300 A D, were created the Universities of Salem (Italy) and Mompellier (France) for principally one main reason: centralize all the knowledge. In those places could work all kind of people (...)

– *I'm writing you because this summer was stolen muy baggage with all of my money and passport.(...)*

– *If I can think that university education is a priviledge is because years ago to the university only could acced people with enought money to pay an university....*

Finally, the third group of interlingual errors concerning word order is related to the pragmatic device of *topicalization*. By *topicality* we mean an announcement of what is to be talked about by fronting it and following it with a complete clause. This is a well known cognitive constraint used to achieve communicative effectiveness which, among other advantages, ensures that the speaker and the hearer have the same topic in mind. Spanish usually topicalize by using a OVS inverted order: *La tarta la hizo mi madre*. However, English can choose among several possibilities like thematization of a verbal object, passivization, stress-focus, etc.: *The cake, my mother made it; The cake was made by my mother, MY MOTHER made the cake*; etc. The marked effect of any of these devices in English is outstanding, whereas in Spanish the corresponding structures would not be at all unusual. In other words, by using examples like:

(3) This fragment, we can divide in two parts (...)

the Spanish student gives an unintended effect of markedness which the Spanish *Este fragmento podemos dividirlo en dos partes* does not have.

### **3. Didactic activities in ESL text books.**

Some recent grammar books and language course books have begun to incorporate work on information structure and to add emphasis, which are on the basis of the three groups of errors studied in the previous section. For example, Willis's *Students' grammar* (1991), published in the Cobuild Series, and the ESL text book *New Headway -Upper Intermediate* (OUP 1998) present some emphatic word arrangements in English in units entitled «Changing the focus of a sentence» and «Adding emphasis» respectively and provide exercises in manipulating word order of sentences to allow for different Given a New Information. However, as mentioned in the introduction, the activities proposed in these text books are mainly traditional transformation and fill-in-the-blank exercises which do not encourage communicative practice and do not deal with the particular pragmatic differences between English and Spanish word order.

To work on with specific word order differences between English and Spanish, we suggest information gap activities to practice existential sentences and adverbial placement. Picture dictation, finding differences between two pictures and giving routes from maps are well-known examples of such activities. To habituate students with English pragmatic word order, Bardovi-Harlig (1980) suggested and developed a very interesting activity based on a domino game. The teacher chooses an appropriate text to the linguistic competence of his/her students and converts it into a domino. He/she prepares a set of traditional dominoes, each one with two halves. On each half is one sentence, both with the same information but having different pragmatic organization: *the big red car hit John/John was hit by the big red car*. The students will have to construct the text playing domino, that is, choosing a pragmatically appropriate sentence from a pair of synonymous ones.

### **4. Conclusion**

This paper wants to reinforce the idea of the usefulness of functional discourse analysis to understand phenomena which take place in language learning and teaching. We believe functional studies can be a source for L2 teachers to understand more about their student's developmental needs and to find inspiration to transmute theoretical findings into practical applications or activities for the L2 classroom.

### **Aknowledgements**

I want to thank Anne McCabe-Hidalgo (Saint Louis University, Madrid Campus) for her useful comments on an earlier draft of this paper.

## Bibliography

- Bardovi-Harlig, K. 1980. «Pragmatic Word Order in English Composition». In U. Connor and A.M. Johns. (Eds.). *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives*. Alexandria: Virginia.
- Bolinger, D. 1954-55. «Meaningful Word Order in Spanish». *Boletín de Filología VII* (Chile University), 7: 45-46.
- Contreras, H. 1978. *El Orden de Palabras en Español*. Madrid: Cátedra.
- Corvalán, C. 1983. «On the Interaction of Word Order and Intonation: Some OV Construction in Spanish». In Klein-Andrew. (Eds.) *Discourse Perspectives on Syntax*. New York: Academic Press: 117-139.
- Downing, A. 1997. «Discourse pragmatic functions of the Theme constituent in spoken European Spanish». In John H. Connolly, Roel M. Vismans, Christopher S. Butler and Richards A. Garward. (Eds.). *Discourse and Pragmatics in Functional Grammar*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter: 137-161.
- Downing, A. 1990. «Sobre el tema tópico en inglés». In M. T. Turrel. (Ed.). *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Anejo I- Nuevas corrientes lingüísticas. Aplicación a la descripción del inglés: 129-128.
- Downing, A. & Locke, P. 1992. *A University Course in English Grammar*. London: Prentice Hall.
- Givón, T. 1993. *English Grammar. A Function-Based Introduction*. Volume II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 174-237.
- Hatcher, A. G. 1956a. «Syntax and The Sentence». *Word* 12, 2: 235-250.
- Hatcher, A. G. 1956b. «Theme and Underlying Question. Two Studies of Spanish Word Order ». *Word Supplement* 12.
- Hickey, L. 1997. «Keeping words in order: a pragmastylistic problem in translation». *Donaire*, 8: 30-37.
- Hickey, L. 1993. «Pragmatics to the aid of grammar». *Donaire*, 1: 14-18.
- Hickey, L. 1989. *The Pragmatics of Style*. London: Routledge.
- Merino, J. & Spencer, S. 1994. *El orden de las palabras en inglés*. Madrid: Anglo-Didáctica.
- Tomlin, R.S. 1986. *Basic Word Order: Functional Principles*. Beckenham: Croom Helm.

---

**Isabel Alonso Belmonte** teaches English and Didactics at the Departamento de Filología Inglesa, E.U. «Santa María», Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, 28049 Madrid.  
E-Mail: [isabel.alonso@uam.es](mailto:isabel.alonso@uam.es).



# The international business approach to Foreign language teaching: Résumé/CV design<sup>1</sup>

John G. Ardila  
Universidad de Extremadura

## Resumen

Los profesores de inglés para fines específicos suelen apoyar su labor docente en aproximaciones de tipo lingüístico. En muchas ocasiones, el profesor se limita al estudio de la terminología, la sintaxis y el análisis de ciertos géneros (como el *abstract*). Sin embargo, los teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras que trabajan en el contexto de la Unión Europea mantienen que enseñar culturas es tan importante como enseñar lenguas. En efecto, los licenciados y diplomados que han aprendido listas de vocabulario y que saben cómo redactar un *abstract* en una lengua extranjera difícilmente lograrán prosperar en el mercado de trabajo europeo. En mis clases de inglés para fines específicos he enseñado a mis estudiantes a diseñar un curriculum en inglés británico. La experiencia despertó el interés de mis discentes, y les ha hecho ver que para trabajar –y acceder– a un mercado de trabajo extranjero es preciso poseer unos conocimientos de la cultura en cuestión. En este ensayo presento el método didáctico que he seguido para enseñar a mis estudiantes españoles cómo diseñar un curriculum en inglés británico.

## Summary

Teachers of English for Specific Purposes (ESP) often rely on a linguistic approach. Terminology, syntax and the analysis of certain genres –particularly the abstract– bias ESP teaching in many instances. Yet foreign language (FL) theoreticians in the European Union proclaim that teaching cultures is as important as teaching languages. Indeed college graduates who have learned lists of vocabulary and know how to write an abstract in a FL will hardly success in the pan-European job market. I have recently taught my Spanish students of ESP how to write a résumé in British English. The experience has turned out intriguing to my learners, who have understood that in order to work in –even to access– a foreign job market, one needs to have a thorough knowledge of many cultural aspects of the foreign culture. This paper presents the didactic method I have followed to teach Spanish students how to design a résumé in British English.

---

<sup>1</sup> Jane Neville commented on a draft of this paper. I am also indebted to Christopher Harris of the University of Liverpool, who contributed to the «Cultural Considerations...»

## Introduction

Business is a common point of interest to all areas of expertise that benefit from foreign language teaching (FLT) for specific purposes –the aim of all professionals is the same: to sell the product they manufacture or deal with. In an educational background the teacher is to be aware that the first thing his/her students will need to sell is themselves. Instructing how to sell –and how not to undersell– in the FL class is increasingly relevant, especially at European universities, since the European Union allows all its citizens to work in any of its member countries, either to settle down or just to stay temporarily for practical training purposes and achieving a higher proficiency of a foreign language<sup>2</sup>. Spanish graduates are a very interesting case study: unemployment in Spain is particularly high and causes many graduates who have systematically failed in their job search to consider working in an English-speaking country –in order to make a break-through in the job market and improve their English. While in former decades these graduates needed to travel to Britain and find a first under-paid job that helped them keep the pot boiling until they found a post suitable to their qualifications, in the 90's those willing to emigrate can access the web sites of British companies and apply from home thus avoiding the risks of the foreign adventure. With such convenient technical advances, teaching how to design a résumé has become one of the chief priorities in the FL class, not only for Business Administration majors, but to almost any other students.

Since the 97-98 academic year, I have included in the syllabi of my classes of English for Specific Purposes a chapter dealing with résumé design. Keeping in mind that the vast majority of Spanish students/graduates who decide to seek employment in an English-speaking country will choose either Great Britain or Ireland –because of the proximity and their eligibility to work there–, I preferred to teach British English rather than American English. (Nonetheless, a view on résumés in American English can scarcely take a couple of classes after the students have learned to write a British curriculum vitae [CV].) The experience has furnished me with substantial material to utilize in the future, and suggests that résumé design and all the skills it involves are both interesting and complex enough to take up a whole semester. In order to teach how to design a British CV I took 3 steps: (1) to explain how the British appointment processes work so that the students understand the actual aims of a CV; (2) to ask the

---

<sup>2</sup> Educational institutions and governments in the European Union are aware of this and have bent backward to offer students opportunities to become more knowledgeable about other European nationalities. See Green (1995) and Prodromou (1989).

students to write a CV in English, and then show them their mistakes; (3) to explain the sections and layout of a British CV and the vocabulary it usually conveys. Finally, I handed out samples of application forms and medical questionnaires –both often required in application procedures.

### **Cultural considerations concerning the aims of the CV**

Different job selection procedures demand different types of *résumés*. My Spanish students were, obviously, only acquainted with the employment policies of Spanish companies. As mentioned previously, Spanish unemployment rates rank very high in the European Union; many college graduates do not know how to pursue a job search: vacancies are seldom advertised in local papers; and the most reliable source is often the journals and memoranda printed and mailed out by professional associations to their members. Many job seekers thus decide to mail their *résumés* to a number of potential employers, asking these randomly-targeted companies to file their *résumés* and contact them whenever they may have a vacancy the *résumé*-sender's professional profile matches. Such misdirected *résumés* are not aimed at a particular job description and therefore provide much information.

These unrequested-*résumé*-senders are usually aware that the contents of a *résumé* must be kept to a prudential length; however, provided they are not responding to a particular job advertisement, they feel they must include as much information about their abilities as they possibly can. Considering the extremely lenient academic admissions policies in Spanish universities, many believe that the more merits a *résumé* highlights the better. Indeed while in Britain students with a G.P.A. lower than 2.0 (i.e. C) are never admitted into postgraduate programs, Spanish students with a minimal pass G.P.A. have full access to doctorate programs. Although not acknowledged by the Spanish government, universities, banks and newspapers alike offer postgraduate courses and master programs. The only requirement students face to be admitted is to meet payment of the expensive fees: 600,000 pesetas (i.e. 4,000 American dollars) and 3-month attendance to classes are in many instances all it takes to earn one of these Spanish masters. Consequently, graduates who cannot find a job usually enroll in one or more postgraduate programs, what results in longer *résumés*.

Questioning my students about what is to be included in a *résumé*, someone suggested that it is very important to slip over the line into inventing achievements. The rest of the learners agreed, arguing that they were confident other applicants would most likely make up merits. My students excused themselves alleging that the only way to avoid their competitors' unfair cheating was to cheat –here the whole issue on

the *Spanish picaresque*, of course, arose. Governmental institutions are indeed aware of such trickery and have decided to fight it by asking the applicants to provide xerox-copies of documents certifying the information in the *résumé* is true –those points that are not certified are not allowed for. This results in an even thicker *résumé*. Most Spanish graduates design long *résumés* with all kind of details and to which they enclose all certifications they keep. (It is important to point out that while most private companies in Spain make appointments after interview, most governmental institutions operate a selection process that does not include an interview; consequently, the applicants are aware that the *résumé* is their only chance to succeed.)

British appointment procedures differ from those in Spain. There are usually 4 stages in the selection procedure: applications are received; a short-list is obtained; short-listed candidates are interviewed; after which the successful applicant is appointed. Therefore, the aim of the British CV is to get an interview, not the appointment. Almost all posts are advertised, at least in local newspapers –big companies and governmental institutions do in the national press. These advertisements are very concise: they give the post profile, and often invite prospective applicants to request further information –usually an application package with a personal criteria specification, against which the short-list will be obtained. The CV must include only that information which shows the selection panel that the applicant meets the essential criteria for the post. Any additional information which is not relevant to the post may be brought up at interview but not in the CV for one reason: British assessors who short-list candidates look for the person criteria and are simply not interested in any further merits; they usually have many CVs to read and they do so on an *at a glance* basis –the more information there is in a CV the harder it is for the panel selectors to read it.

British employers never ask for CVs with enclosures; transcripts and other certifications may be brought to interview should the candidates be asked to; however, most employers only look at them after the appointment has been made. It is not advisable to include any of that false information my students seem to be so confident and fond of; I explained that their excuses on this particular issue are much less acceptable in Britain: while they expect that in Spain some applicants may lie, they should never assume the same happens in Britain. Finally, applicants are always expected to name at least two persons from whom references may be taken up. British employers do indeed contact referees and never offer an appointment without having consulted them –whereas many Spanish employers do not.

After all these considerations, I asked my students to apply for an imaginary post –pretending they had just graduated–: «Sales Accountant. Candidates must have a good first degree/university diploma, sound knowledge of at least a foreign language, and be capable of integrating rapidly into a dynamic team dealing with companies in the Continent. Experience is desirable but not essential. £ 12,000 p.a. Send CV with covering letter to: Mrs. Becky Smith; Birmingham Exports; Personnel Section; 13, Victoria St.; Birmingham B12 1A1».

### Covering Letter

Students of FL for Specific Purposes have usually been taught how to write business letters. Presentation of the application must be thoroughly neat; therefore, the covering letter ought to comply with British standards, in the case of the proposed job:

Applicant's Name  
Applicant's Address

Mrs. Becky Smith  
Personnel Section  
Birmingham Exports  
13, Victoria St.  
Birmingham B12 1A1

Date

Dear Mrs. Smith,

POST OF SALES ACCOUNTANT

Text

I shall be looking forwards to hearing from you.

Yours sincerely,

Applicants's Name

Encl: CV

The «Text» should indicate briefly –but clearly and cogently– the applicant's native command of a foreign language and abilities to integrate into Birmingham Export's *dynamic team* –and excuse lack of professional experience. This will suffice: a full statement of purposes may be mentioned at interview.

Although I had previously instructed my students how to write a business letter in British English, most of them followed the Spanish structure: sender's address in the upper left-hand corner; the addressee's below but in the right side of the sheet; date in the right side; no subject heading, etc. It is obvious that no British company that seeks to hire an administration employee will interview someone who cannot even write a

formal letter: it is therefore highly advisable to urge students to present the contents properly.

## Résumé Sections and Layout

The heading must read *Curriculum Vitae*. Spanish résumés, like American ones, give personal data as follows:

David Martín Morán, nacido el 1 de enero de 1975 en Madrid, con D.N.I. no. 7.777.777 y domicilio en Madrid (28000), calle Miguel de Unamuno 7, 7A, no. de teléfono 91-555-5555, y estado civil soltero.

British CVs, on the other hand, do it as bellow:

### PERSONAL DETAILS:

Name:	David Martín
Address:	Miguel de Unamuno 7, 7A 28000 Madrid SPAIN
Telephone:	00 34 91 555 5555
Born:	1 January 1975
Marital Status:	Single

Bold characters and double space between entries help present the information clearly. Spaniards have two last names; they need to be aware that British subjects only have one last name/surname. Therefore, in the case of David Martín Morán, British employers would assume that his last name is Morán, and that his first/Christian name is David Martín. This can be resolved by providing only the main of the two surnames, i.e. David Martín, or to hyphen both surnames, i.e. David Martín-Morán.

Like any other CV, the British is divided into sections, usually: *Personal Details*; *Education and Training*, i.e. degrees, secondary education being generally optional; *Professional Qualifications*, if any; *Work Related Training*, i.e. all those postgraduate courses and masters but only if they are relevant to the post; *Present Employment, or Most Recent if Unemployed*, indicating notice required; *Previous Employment*, indicating job title, outline of duties and reason for leaving, and, if part-time number of hours/week; *Other Relevant Skills*; *Languages*; *Referees*. Again, all the information must be presented clearly, keeping in mind the assessors' *at a glance* policy.

Unlike in most Spanish résumés, dates are put in the margin and in front of entries, e.g.:

94-97            DipHE in Statistics (2:1 Class)  
                  University of Extremadura, Cáceres, Spain

While in Spain the chronological order begins with the oldest information, in Britain the most recent comes first.

It is also noteworthy that periods at the end of sentences are optional in British CVs. As section headings are bolded, other important information –e.g. degrees or positions held– may be underlined.

## Vocabulary

Vocabulary was indeed the worst of all difficulties my students encountered. Where the letter was not at all formal, the wrong vocabulary they employed made their CVs unintelligible for any British person. They translated *Títulos* as «Titles» instead of Education; *Experiencia profesional* as «Work Experience» instead of Employment. No one of them was able to describe their education accurately, as the educational system in Spain differs so much from the British: they found difficulties with the several *faux amis* and stating qualifications and G.P.A.s.

The basic vocabulary they need to know includes: qualification (*título*, e.g. National Diploma, B.A., Ph.D.), subject (*especialidad*, e.g. Statistics, Communications), class (*nota media*), A-levels (*selectividad*), public school (*colegio privado*), first degree (*licenciatura*), higher degree (*título de postgrado*); professional qualification (*curso de postgrado*), National Vocational Qualification (*curso de preparación profesional*).

As to the details concerning education, my experience suggests that Spanish students should be provided degree equivalence: National Diploma=*Formación profesional*; Diploma of Higher Education = *Diplomado universitario*; Bachelor of Arts (B.A.) or Bachelor of Sciences (B.S.) = *licenciado*<sup>3</sup>; and Ph.D = *doctor*. Keeping in mind that the Spanish master and postgraduate certificate and diploma programs are unacknowledged by the Spanish government, and that they require much less of an effort to be earned, it would be untruthful to translate them as master's degrees or postgraduate certificates and diplomas. Instead, such education must be presented as work related training. Degree class also demands attention: First Class should be *Sobresaliente*; 2:1 Class is *Notable*; 2:2 Class is *Aprobado/Bien* (6-7); and Third Class

---

<sup>3</sup> Many Spaniards who are scarcely acquainted with British degrees tend to translate *licenciado* as B.A. (Hns) being unaware that Honours are conferred upon successful completion of a research dissertation. Interviewers will want to know the topic of the dissertation; therefore only those who wrote a *tesina* (Spanish for B.A. dissertation) should present their *licenciaturas* as Honours degrees –failing to do so is not only inexact but can also be suspicious.

is *Aprobado* (5-6)<sup>4</sup>. Students must also be advised that *Profesor* is Spanish for Lecturer and that Professor means *Catedrático*: their referees were mostly lecturers that they presented as Professors, although most of these lecturers did not even have a Ph.D.

One may or may not agree with the equivalence proposed here; but, in fact, British employers will expect someone who holds a master's degree to be an outstanding student who has been selected among a number of candidates and who has been instructed thoroughly –not a D-student who has attended a six-month course organized by a bank or a newspaper or even an university. Not providing such euphemistic information from the beginning of the application process may save the applicant from embarrassment/disqualification at interview.

### Application Forms

Many British institutions require their applicants to complete application forms in which they ask what they exactly want to know. I handed out some application forms and asked my students to fill them up. This task was certainly easy after learning all the related vocabulary. Yet I also handed out a list of considerations they need to allow for<sup>5</sup>:

1. In completing your application form/CV remember:

The potential employer may check any of the details provided by you.

If you provide false information or deliberately omit any relevant facts it will disqualify you from the selection process, or if discovered after appointment, may you liable to be dismissed.

As a citizen of the European Union, you are eligible to work in the United Kingdom and the Republic of Ireland. Those seeking employment in the U.S. will need to obtain a green card.

- (2) Application forms must be completed in full. Most institutions that provide application forms do not wish to receive a duplicate CV –check instructions for

---

<sup>4</sup> The equivalencies proposed by the British Council do not coincide with these. The British Council states that First Class is only *Sobresaliente* 10, which is almost impossible to earn in Spain; and that 2:1 is *Sobresaliente* from 9 to 9.99. This is extremely unrealistic.

<sup>5</sup> This is a version of the U. of Northumbria(Newcastle) «Guidance for Applicants to Help You Complete Your Application Form», sheet that I adapted for the needs of Spanish applicants.



filling up the form. If you have insufficient space continue on a different sheet, mark it clearly and attach it firmly to the form.

- (3) Write neatly and clearly using black ink or type so that the form can be xeroxed for the selection panel.
- (4) Complete the form accurately. Make sure that you check the dates and details of qualifications and previous employment. Don't assume the selectors will know all about you even if you have applied before.
- (5) It is important that you use the space provided to explain your skills, abilities, experience and qualifications compare with what the employers are looking for in the job. Read the personal criteria specification, job description, advertisement and any other papers carefully and prepare draft statements before filling in the form. Try to say something about each criteria point.
- (6) Give examples and evidence to show why you think you have the right qualities for the job. Don't just say «I have experience in...». Give details of what you did and how you did it. Use positive statements about what you did. It is important not to undersell yourself but you must support what you say with examples of what you have done or what you understand about aspects in the job description. Not all of your skills and experience will match but may be transferable to the duties of the job. Explain how your skills may be relevant.

## **Conclusión**

FL teachers should not expect their students to succeed in the job market with only a list of technical vocabulary and a grammar book<sup>6</sup>. These are indeed necessary, however, they will not secure success in the job market –to both applicants and employers who need to judge. My students agreed that the time we put into learning to design a résumé was most interesting: some of them had never written a résumé in their mother tongue; moreover, they all conceded this was a necessary skill to reach and develop their professional expectations, and that spending more time on the issue would certainly be beneficial to their education. Indeed the first résumés they wrote in response to the advertisement from our fictive company in Birmingham would never

---

<sup>6</sup> Indeed FL theoreticians in Europe have strongly vindicated –especially in the past decade– the relevance of acquainting learners with the target culture: Byram (1989) pays great attention to the social and cultural approach; Kramsch proposes to raise «cultural awareness» and to consider the target culture as «a social construct» (1993: 205) –which I sought in the «Cultural Considerations...».

get them an interview and were hardly understandable to any British person. Designing a résumé that is going to be submitted abroad requires not only to translate vocabulary but to render the information into a different culture –and they were not at all aware of this.

## References

- Byram, Michael. 1989. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Green, Anthony G. 1995. «Culture, Identity and Intercultural Aspects of the Early Teaching of Foreign Languages: Some Developments and reflections on the *Oxymoron* Project». *Encuentro*, 8, 143-153.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Prodromou, L. 1989. «English as Cultural Action». *ELT Journal*, 42/2, 73-83.

---

**J.A.G. Ardila** is *Profesor Asociado* at the Faculty of Teacher Education of the University of Extremadura, from where he earned his Ph.D. in Philology. He has taught Spanish at Kalamazoo College and Marquette University, and English at Milwaukee Area Technical College. His studies on English-Spanish contrastive sociolinguistics, translation and literary theory have appeared in journals published in Spain, Britain, the US and Germany. Correo-e: <jardila@unex.es>.

# La evaluación en los enfoques comunicativos

Carmen Belmonte

Escuela de Magisterio, Albacete  
Universidad de Castilla-La Mancha

## Résumé

Les approches communicatives qui sont tellement séduisantes pour les professeurs de langues, présentent quelques points faibles du point de vue de la pratique dans la classe, parmi lesquels se trouve l'évaluation. On a présenté aux professeurs beaucoup d'activités intéressantes et motivantes, mais les instruments pour l'évaluation de ces activités n'ont pas suivi. Le résultat a été, encore une fois, l'incongruence entre le discours théorique et la pratique dans les cours. Les professeurs, ne sachant pas comment évaluer autrement, appellent à des modèles classiques qui très souvent contredisent les activités quotidiennes de langue.

De nouveaux éléments sont considérés importants: le niveau pragmatique, l'expressivité, l'intérêt, le travail, la participation, etc. mais on ne sait pas toujours comment les noter, ce qui fait que, souvent, au lieu de chercher de nouveaux instruments on oublie ce que, préalablement on avait trouvé important ou intéressant dans le processus d'apprentissage d'une langue. Je propose quelques réflexions théoriques à propos de l'évaluation dans le contexte des approches communicatives et des moyens concrets d'évaluation dans le cadre de l'Expression Libre Villégier. Des modèles de fiche d'évaluation.

Les modèles de fiche servent au professeur à faire ses fiches. Il est important que le professeur apprenne à distinguer ce qu'il considère important pour l'analyser, et après l'analyse, le modifier s'il est nécessaire ou le noter s'il le voit convenable.

Tratar la evaluación en el marco de los enfoques comunicativos supone un objetivo ambicioso para un corto espacio de tiempo. No pretendo por tanto, sino transmitir algunas reflexiones fruto de mis lecturas y de mi experiencia, así como algunas sugerencias para enfrentarnos a la evaluación de los alumnos de una manera un poco más acorde con lo que decimos perseguir. Sea cualquiera el enfoque elegido, el mío es la *Expresión Libre Villégier*, creo que estaremos de acuerdo en que lo que perseguimos los profesores de lenguas extranjeras (LLEE) en el contexto escolar es desarrollar en nuestros alumnos la *competencia comunicativa*, para lo cual es

---

*La evaluación en los enfoques comunicativos*

Carmen Belmonte, pp. 28-40

*Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 1999-2000

indispensable una cierta competencia lingüística, una cierta competencia sociocultural y una cierta competencia pragmática, y también estaremos de acuerdo en que la competencia comunicativa es tanto mayor y mejor cuanto mayores son las competencias lingüística, sociocultural y pragmática. El cambio esencial en los enfoques comunicativos no es que se haya prescindido de lo lingüístico, algo imposible y no deseable, sino que se ha puesto en función de lo comunicativo y esto tiene, o debería tener, unas repercusiones indudables en la evaluación.

Al hablar de evaluación me voy a referir sólo, dado el poco espacio de que dispongo, a la evaluación del alumno por ser la que más problemas plantea al profesor y por ser lo que, si no se especifica lo contrario, entendemos los profesores por evaluación. Pero no debemos olvidar que hay otros elementos evaluables de los que el profesor no puede prescindir como es su propio trabajo, el enfoque, los medios utilizados, etc., que deben estar siempre al servicio de los alumnos y por lo tanto evaluados en función de la adecuación a la tarea del profesor.

Debemos recordar que la enseñanza no es nada más que una ayuda al aprendizaje y que no tiene ninguna otra función. Si aceptamos con Porcher<sup>1</sup> definir la evaluación como «l'ensemble des processus par lesquels on mesure (apprécie) les effets produits (volontairement ou non) par une action organisée en vue d'atteindre des objectifs définis», está claro que la evaluación depende de lo que nos hemos propuesto. Por lo tanto, si los objetivos que nos hemos marcado en la tarea enseñanza-aprendizaje han cambiado, evidentemente ha debido cambiar la evaluación de esos objetivos. No todos los objetivos se pueden evaluar, apreciar y medir de la misma manera. ¿Ha sido esto así en la práctica? Me temo que no.

Antes de comentar los aspectos relativos a una Lengua Extranjera (LE) quiero comentar algunos sobre la evaluación en el medio escolar que tienen incidencia en cualquiera de las disciplinas. Se da la circunstancia de que en la enseñanza hay una enorme falta de interés por conocer los efectos que ella misma produce. Dice Porcher que a la enseñanza lo que más le interesa es saber si los alumnos se adecuan al modelo existente *a priori*. El modelo de lo que se considera un buen alumno, el que tiene la disposición o predisposición para comportarse como tal. A menudo a través de un *savoir-faire* adquirido antes de la escuela.

---

<sup>1</sup> Porcher, L. 1993. «Le temps, l'éclectisme, l'évaluation». *Évaluation et certifications en langue étrangère*. Paris, Hachette (*Le français dans le monde: «Recherches et Applications»*) 186-192.

Este autor resalta un hecho del que todos somos conscientes pero que no tenemos en cuenta en nuestro trabajo y es que hay una profesionalización del aprendizaje que hace que algunos alumnos posean no sólo las competencias efectivamente adquiridas en la disciplina considerada, en nuestro caso LLEE, sino también la capacidad de ser evaluado positivamente (saber hacer y aprobar exámenes y pruebas) Esto no sólo no es malo en sí sino que constituye una competencia socialmente muy importante ya que supone que un estudiante no sólomente ha aprendido cosas, sino que ha aprendido a utilizarlas cuando las necesita o le pueden ser útiles. Pero sí hay que tener esta faceta en cuenta para fomentarla en quienes no tengan esta habilidad y separarla de lo que son las competencias requeridas por la disciplina en cuestión.

Por otra parte en LLEE los *savoir-faire* de los alumnos no se generan sólo en la clase sino también fuera, y desde la institución no siempre hay interés en evaluar las competencias concretas del alumnado sea cual fuere la fuente de la que se han adquirido. Un enfoque reduccionista de la evaluación en LE supone considerar sólo los aspectos que se manejan en clase, sin tener en cuenta todos los conocimientos y *savoir-faire* de los alumnos, independientemente de la fuente de información-adquisición. Un enfoque comunicativo exige tener en cuenta todos estos otros aspectos y esto hace más compleja la evaluación. Muchas veces la evaluación no es más que el control de lo académico, del rastro de la enseñanza en el aprendizaje y esto quizá esté bien para evaluar la enseñanza, pero no el aprendizaje. No se trata de comprobar lo que un alumno ha retenido de la enseñanza sino de comprobar sus competencias como usuario de la LE.

No quiero dejar de mencionar un aspecto del que se habla poco pero que es el meollo de la evaluación y es que es precisamente en la evaluación donde reside el único poder pedagógico verdadero del profesor. Por esos los profesores somos tan poco dados a hacer de la evaluación un elemento transparente, cuando –como veremos– debe ser exactamente eso.

Volvamos a nuestra disciplina de LE. En ésta como en las demás, existe el hábito de evaluar sólo lo que ha sido enseñado en detrimento de lo que se debe saber. Y las lenguas vivas tienen con respecto a las otras materias, la característica específica de que están inmediata y constantemente presentes en la vida cotidiana. Con demasiada frecuencia hemos adoptado de lo comunicativo las actividades, las formas, pero no siempre la evaluación. Yo creo que se debe a un conjunto de dificultades que se pueden resumir en dos grandes grupos, que comento:

A. Porque decimos que perseguimos objetivos comunicativos pero en realidad no es así. Lo que realmente hace creíble lo que dice el profesor no son sus palabras, sino sus hechos. Es decir, el profesor puede afirmar que lo que importa en una lengua es entenderse, defenderse, etc. Puede pregonar lo importante que son los aspectos comunicativos, pero si luego se dedica a corregir sólo y obsesivamente faltas de morfología o de sintaxis, los alumnos terminan diciendo: «El profesor Tal dice que le importa mucho que nos sepamos comunicar, pero luego lo que le importa de verdad es que lo hagamos correctamente, que no cometamos faltas».

No quiero con esto decir que no haya que corregir, pero no sólo hay que corregir los errores morfosintácticos, sino también hay que ayudar al alumno, con correcciones o indicaciones a mejorar su capacidad comunicativa, proponiéndole fórmulas nuevas, indicando que esa forma no es adecuada a la situación, etc. En el contexto escolar, además, lo que hace al profesor más creíble es que evalúe lo que dice que le importa. En este terreno tenemos bastantes incongruencias. Es fácil encontrar profesores que dicen a los alumnos que el oral en LE es esencial, pero a la hora de la verdad no se les tiene en cuenta, bien porque si no aprueban una parte escrita no pasan al oral, bien porque en la práctica casi no se le considera. A veces incluso no hay una expresa evaluación oral. En muchos casos el profesor no es consciente de sus incoherencias en cuanto a la evaluación.

B. Porque no sabemos cómo evaluar otra cosa que no sean objetivos lingüísticos. En otros sí, pero no sabe cómo hacerlo. No sabe evaluar de otro modo. Es verdad que aunque hay trabajos sobre evaluación, a veces son tan complejos que asunta ponerlos en práctica. Otras veces, por desgracia, el profesor actúa por rutina y falta de planteamientos, pues en la situación escolar la evaluación tiene un lugar peculiar. Es un elemento de control del alumno, de poder, como hemos dicho pero no de información sobre el proceso que se está desarrollando.

Volviendo a los objetivos comunicativos nos encontramos con que la distancia entre la evaluación académica y la real es a veces enorme. ¿Quién no ha conocido a un alumno, «malo» en clase que puesto en el país cuya lengua estudia, entiende y se hace entender mejor que nadie? Se ha comparado muchas veces la enseñanza de los idiomas con nadar o conducir. Por más que expliquen cómo se mueven los brazos, las piernas y por qué fenómeno físico se flota, hasta que no nos metemos en el agua e intentamos aunar todos estos elementos no aprendemos a nadar. Con los idiomas pasa lo mismo. No basta con saber morfología, por un lado, sintaxis, léxico, pronunciación, sino que hay que considerarlo un todo en función de unos objetivos comunicativos.

¿Cómo sabemos si una persona sabe nadar? Metiéndola en una piscina. Allí veremos si flota o hay que sacarla. Si nada bien, si mueve los brazos, las piernas. Si permanece más o menos horizontal, que estilo elige para nadar, si nada de diferentes estilos, etc. Pues con la lengua ocurre lo mismo. Pongamos a una persona en disposición de entender o hablar, de leer o de escribir y veremos si es capaz de hacerlo. La evaluación del *savoir-faire* básico no necesita ningún instrumento de evaluación. Cualquiera ve inmediatamente y sin mucho riesgo de error si alguien habla una lengua, la entiende, la escribe o la lee. ¿Para qué necesitamos entonces instrumentos de evaluación, si es que los necesitamos? A mí modo de ver por dos razones esenciales. Una propia de todo aprendizaje y otra propia del aprendizaje en contexto escolar:

1ª. La primera porque la evaluación es una información del estado del alumno con respecto a lo que nos proponemos y por lo tanto indica no sólo lo que ha conseguido sino lo que no se ha conseguido. De esto último el profesor extrae una información esencial para reorientar su trabajo. Porque no sólo necesitamos saber si se defiende en el idioma, sino si hoy se defiende mejor que ayer, en qué falla y qué le falta, para ir organizando las tareas.

2ª. Porque en el contexto escolar se necesita conocer, no sólo lo que sabe un alumno, sino también cuál es su situación con respecto a unos objetivos predeterminados. Dicho de manera más clara, en contexto escolar se requiere al profesor para que de una nota a sus alumnos.

Con respecto a la primera razón por la que una evaluación es necesaria, estamos totalmente dentro de lo que debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje que, como hemos comentado debe estar siempre en función de éste último y la evaluación no es más que un momento más de todo el proceso. La que nos permite cambiar de actividades, estrategias o incluso métodos si no cumplen el objetivo de ayudar a los alumnos a mejorar sus competencias en LE. Por otra parte este tipo de evaluación informativa y formativa tiene en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, de sus conocimientos previos, de su ritmo, de sus dificultades, etc. Controla para formar, mejorar.

La segunda razón es una exigencia pero a veces, por algunas razones apuntadas antes, se convierte en el centro. En este caso la evaluación tiene el papel de clasificar, discriminar a los alumnos. Es indudable que el profesor de una Institución tiene que dar una nota. Pero no debe ser la nota lo que obsesione al profesor. El profesor intenta que el alumno aprenda, por ello evalúa su trabajo y el del alumno y necesariamente al final de curso pone una nota.

Aquí voy a entrar ya en aspectos concretos. El profesor entiende por nota una calificación numérica y una nota puede ser perfectamente una anotación, un comentario. Doy por hecho que el profesor tiene que ajustarse a la normativa vigente, pero nada le obliga a que sus notas no sean cualitativas, traducidas luego a expresiones cuantitativas. Evaluar es emitir un juicio, evaluar es apreciar y por más que se quiera no podemos desprendernos del aspecto subjetivo. Por eso hay que partir de que el profesor debe asumir como un riesgo una parte de subjetividad y no esconderla con supuestos visos de objetividad, lo que a mi modo de ver es menos honesto.

Como dice Bolton<sup>2</sup>, existe un conflicto para quien prepara pruebas de evaluación de la competencia comunicativa entre la objetividad de la interpretación de los resultados y la fiabilidad (cuantas veces se repita la prueba daría los mismos resultados) y la validez (la prueba mide exactamente lo que quiere medir).

Y este conflicto se acrecienta cuando se trata de controlar la capacidad de expresión tanto oral como escrita, pues para la objetividad las pruebas exigirían una directividad inequívoca para ir hacia las respuestas que se piden. Sin embargo, cuando nuestro objetivo es la competencia comunicativa interactiva las pruebas deben dar lugar al mayor número posible de respuestas individuales creativas. Así se acrecienta el margen de interpretación en la calificación de los resultados orales y escritos.

Ante esto tenemos que concluir con Mothe<sup>3</sup> que «las pruebas objetivas en la evaluación de la LE, heredadas de los estructuralistas, aportan indicaciones extremadamente interesantes y el hecho de que sean objetivas no puede ser más que un plus, pero se limitan a la comprensión y son impotentes para todo lo que tenga que ver con la expresión». Nos vemos reducidos, por lo que nos concierne, a técnicas que no son objetivas; el hecho de que no sean objetivas las hace imperfectas y menos fiables, pero como es necesario que sean así, no hay solución.

Vamos ahora a ver algunas sugerencias concretas para evaluar la competencia comunicativa oral y escrita. Cuando nos planteamos evaluar nos encontramos con que tenemos que afrontar dos aspectos.

1.- La elección de la prueba. El tipo de prueba que utilizamos para la evaluación; es decir el instrumento de evaluación. En cuanto a la elección de la prueba quiero

---

<sup>2</sup> Bolton, S. 1987. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Crédif-Hatier. Col. LAL.

<sup>3</sup> Mothe, J.C. 1990. «Évaluer les compétences en Langue étrangère. Entretien avec J.C. Mothe». *Études de linguistique appliquée*, 80. Didier Erudition, p.138.



señalar que hay que entender prueba en el sentido más amplio de la palabra. No hay que confundir prueba con examen en día determinado. Una prueba puede ser hecha como examen o puede ser una actividad que se evalúe en cualquier momento del proceso. Según lo que queramos evaluar propondremos una prueba u otra.

2.- La elaboración de la prueba. Aquí entran en juego los criterios con los que está elaborada la prueba. Es decir qué queremos saber con esa prueba. No me gusta usar la palabra medir porque tiene connotaciones que no siempre tienen las pruebas que voy a plantear ( objetividad y calificación numérica). Y cómo la vamos a interpretar. Es decir cómo la vamos a baremar.

Prepararemos la prueba para intentar evaluar lo que queremos. La palabra intentar está empleada conscientemente pues no siempre las intenciones se corresponden con los resultados. Es el continuo análisis crítico de nuestra forma de evaluar lo que nos hará ir mejorándola. Estableceremos unos baremos o criterios de corrección. Todos estos aspectos deben ser previos al momento en que oralmente o por escrito vamos a evaluar una producción de los alumnos, pero me temo que no siempre es así. Aquí entramos en la rutina docente. Hacemos muchas veces pruebas porque sí, porque están ahí, porque empíricamente nos parecen bien pero sin una conciencia clara de por qué las elegimos ni para qué. Y quién esté libre que tire la primera piedra. Yo la primera que no la tiro porque soy enormemente consciente de mis limitaciones en este terreno y es por eso por lo que estoy intentando profundizar en él. Muchas veces ponemos una prueba y empezamos a dar puntos a los diferentes apartados y nos damos cuenta de que nuestra apreciación global no corresponde a la suma de los puntos.

Christine Tagliante<sup>4</sup> dice:

La dimension appréciation globale portée sur une performance évaluée me semble essentielle. Certains objecteront qu'on ouvre ainsi la porte à la subjectivité de l'examineur. J'en suis consciente et j'en pense le plus grand bien. L'enseignant n'a pas à s'effacer derrière des barèmes exhaustifs qui chercheraient à tout mesurer. À des objectifs simples correspondront des outils d'évaluation dits fermés, qui permettent de mesurer assez objectivement les performances. Qu'en est des objectifs complexes, qui font appel à des capacités intellectuelles supérieures, et pour lesquels les outils fermés ne sont pas utilisables? On passera dans ce cas de ce qui se mesure à ce qui s'apprécie .

---

<sup>4</sup> Tagliante, Ch. 1993. «L'évaluation en questions. Entretien avec Cristine Tagliante, Sybille Bolton, Brendan Carroll». *Evaluation et certifications en langue étrangère*. Paris: Hachette. (*Le français dans le monde*. Recherches et applications).

## Elaboración de las fichas

Desde una perspectiva puramente práctica lo que tenemos que hacer como profesores es una ficha para anotar la evolución de nuestros alumnos. El contenido de esa ficha deben ser todos aquellos aspectos que consideramos valiosos, relevantes o que creemos que debemos tener en cuenta.

Cuando se empieza a llevar una ficha se suele utilizar alguna que hemos leído o que nos han dado en algún cursillo o encuentro. A lo largo del primer año de anotaciones vemos que hay casillas en las que no hemos anotado nada y, por el contrario, nos ha faltado poder anotar esto o aquello. Estas observaciones son las que harán que nuestra ficha sea personal. Cuando no anotemos nada en un apartado debemos reflexionar para saber si es porque no nos parece relevante, porque podemos incluirlo en otro apartado existente, porque está mal definido, o porque se nos pasa aunque creemos que debemos tenerlo en cuenta, o porque no sabemos apreciarlo adecuadamente. Esto nos dará una idea de lo que tenemos que ir modificando.

Lo importante es que la ficha que elaboremos sea personal y útil. No sirve de nada que sea bonita si no nos es válida. La ficha hay que modificarla con el paso del tiempo y hay que adaptarla a diferentes cursos o diferentes situaciones. La ficha es un instrumento no un fin. Por eso cuando no es útil se prescinde de ella. La ficha nos es útil desde varias perspectivas:

- Profesor
  - Una evaluación más completa permitirá una mejor calificación.
  - Una ficha donde estén registrados los aciertos y los fallos permite informar mejor al alumno. Permite al profesor justificar sus notas en función de unos criterios. Si se trata de suspensos, permite decir por qué, para que el alumno sepa lo que le falta para que su trabajo sea satisfactorio.
  - Se puede informar al alumno de cuáles son sus fallos no sólo desde el punto de vista formal, al que estamos acostumbrados sino también pragmático: la expresión es francesa pero no se utiliza en este caso, no es el registro adecuado, etc.
  - La ficha, además de ser un instrumento para la evaluación, se convierte en un medio magnífico para la reflexión sobre nuestra propia enseñanza. Nos exige objetivar, sí objetivar, nuestras calificaciones, aunque como hemos dicho, admitamos necesariamente una gran dosis de subjetividad. Al tener que explicar las razones de nuestra calificación no tenemos más remedio que verbalizar nuestras impresiones y al hacerlo las vamos precisando cada vez más.

- A un alumno no podemos decirle que su producción no es adecuada, sino que tenemos que decirle por qué.
- Alumno
  - Es una ficha que informa de la evolución y de los problemas del alumno y le permite dirigir y orientar su trabajo.
  - Es evidente que la ficha no es un elemento secreto sino que está a disposición del alumno.
  - La ficha de un alumno se puede rellenar en distintos momentos: tras una prueba; en una clase; tras una intervención oral; se pueden anotar los resultados de un trabajo escrito hecho en casa o en clase, individualmente o en grupo.
  - Cuando nos planteamos lo que queremos conseguir, los objetivos, debemos definirlos lo más claramente posible porque eso nos ayudará a planificar nuestro trabajo mejor y a evaluar mejor, pero no nos tenemos que obsesionar por una definición en términos funcionales, operativos, etc. Sino por una definición clara que nos permita a profesores y alumnos saber lo que queremos.

Pero tampoco podemos olvidar que hay objetivos de cuya valía estamos convencidos pero que, a lo mejor, no sabemos ni formular con precisión y mucho menos evaluar. De esos objetivos precisamente no debemos prescindir, simplemente sabiendo que queremos ir en esa vía, seguro que conseguimos mucho. Hay objetivos que no son fácilmente medibles y no por ello son menos valiosos.

### **Grado de consecución de los objetivos**

Una vez que sabemos lo que queremos tenemos que establecer una gradación en la consecución de lo que nos hemos propuesto. La calificación del 1 al 10 no es la única forma. No olvidemos que los franceses califican sobre 20 y que nosotros tenemos la calificación cualitativa. Otras escalas son posibles y corresponde al profesor determinar cuál le conviene. Evidentemente no es ninguna dificultad que las notas se tengan que poner de una determinada manera en la institución escolar, pues se trata de hacer una tabla de equivalencias entre nuestra escala y la oficial.

### **Tipo de pruebas**

Si ya sabemos lo que queremos evaluar y cómo vamos a saber si está conseguido, tenemos que buscar las formas y situaciones a través de las cuales lo vamos a averiguar. ¿Cómo se pueden evaluar las competencias de comunicación?

El enfoque comunicativo se define como un enfoque integrador que favorece la enseñanza/aprendizaje de la lengua en contexto. No se trata de separar la lengua y enseñar las cuatro destrezas separadamente, como entidades distintas. Es enormemente útil a un estudiante poder utilizar alternativamente una o la otra, poder ser a la vez, receptor y emisor, como ocurre en las situaciones de comunicación de la vida corriente.

Esto no quiere decir que necesariamente tengamos que preparar actividades ( pues de eso se trata, de evaluar a través del mismo tipo de actividades que se hacen habitualmente) en las que estén las 4 habilidades presentes, sino que no descartemos ninguna actividad por el hecho de que haya más de una presente (como mínimo siempre están en juego dos). A la pregunta de cómo se evalúa en un enfoque comunicativo responde Mothe<sup>5</sup>:

*En faisant en sorte que les techniques d'évaluation placent les apprenants dans une situation qui leur permet de reproduire les opérations mentales auxquelles ils auraient besoin de faire appel s'ils se trouvaient dans une situation réelle de communication.*

Este es el cambio en las pruebas de evaluación, que sean simulaciones de situaciones auténticas. Pero no nos agobiamos hasta llegar al ridículo pues lo que importa no es reproducir exactamente una situación sino las operaciones mentales que deberían tener lugar. Si en un centro es posible poner al alumno en contacto con una situación auténtica perfecto, pero no podemos olvidar que la situación escolar y la situación de evaluación más, son de por sí artificiales.

Lo importante es que no se trata de evaluar los distintos componentes por separado, sino cómo se han integrado todos en una situación que aunque sea artificial simula una auténtica. Es decir, lo que se entiende por ejercicio en clase de lengua no sirve como prueba de evaluación. Los ejercicios, sean de la naturaleza que sean, la práctica de algún aspecto de lengua, tanto funcional, como nocional, de pronunciación, etc. aislado pueden servir para, como su nombre indica, ejercitar al alumno, pero lo que queremos saber es si los ejercicios nos han servido para que ese aspecto ejercitado se integre en el conjunto de las competencias necesarias para manejarse en una lengua. Los ejercicios nunca deben ser materia de evaluación o estaríamos convirtiendo el medio en un fin. Además todos sabemos que no es el que más sabe el que mejor hace determinados ejercicios.

---

<sup>5</sup> Mothe, *ibidem*, 135

## Ejemplos de pruebas.

Para evaluar tanto la expresión como la comprensión orales son muy útiles aquellas en las que interviene la lengua materna (LM) A un alumno se le pueden dar consignas de lo que tiene que decir en lengua materna y que lo diga en la LE. Con la intervención de las consignas en LM evitamos penalizar a los que no tienen imaginación. Los profesores de LLEE tenemos tendencia a primar la imaginación. La evaluación de la imaginación es algo distinto de la evaluación de las competencias comunicativa y lingüística. No es justo penalizar al alumno que no tenga nada que decir. Lo que no significa que no trabajemos para sugerirle la reflexión. Las situaciones en las que el alumno tiene que utilizar LM y LE serán frecuentes y absolutamente reales a lo largo de toda su vida.

Mothe sugiere utilizar todo el abanico de posibilidades que nos da la transposición de una lengua a otra. Queda claro que no se refiere a la traducción en el sentido tradicional. Aquella en la que el profesor sólo acepta como válido lo que él ha escrito.

Se trata de:

- \* Dar consignas en LM para decir en LE
- \* Decirle a alguien lo que otro te dice que digas.
- \* Decir lo que has entendido (decirlo en LM)
- \* Escribir lo que se te pide
- \* Decir en LM lo que dice un escrito

Para todo esto se pueden pensar múltiples situaciones en las que sería totalmente auténtico. Quiero terminar con una frase de Louis Porcher

Et l'on sait depuis des siècles que si l'on change tout dans l'éducation sauf l'évaluation, on ne change finalement rien.

## Bibliografía

- Bolton, S. 1987. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Hatier / Crédif. Col. LAL. Paris.
- Bourdet, J.F. 1995. « Évaluer les apprentissages » *Le français dans le monde*, 275. pp.47-52.
- Cijsters, W. 1998. «Évaluer la compétence de communication orale». *Le français dans le monde*, 294 pp.55-58.
- Mavromara, C. 1996. «Pratiquer l'évaluation formative» . *Le français dans le monde*, 284 pp.57-59.
- Monnerie-Goarin, A. - Lescure, R. 1993. *Évaluation et certifications en langue étrangère*. Paris, Hachette. *Le français dans le monde*. Recherches et applications.

Porcher, L. (coord.) 1990. *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*. Etudes de linguistique appliquée., 80. Didier érudition.

\* \* \* \* \*

### Algunas fichas de evaluación

Sibylle Bolton. *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Crédif. Hatier col LAL. Paris 1987.

#### Notation des performances écrites

Correction formelle: fautes de vocabulaire fautes de morphosyntaxe fautes d'orthographe	Adéquation communicative, formules épistolaires, correspondance du contenu aux éléments de réponse donnés aux candidats
--	---

#### A. Adéquation communicative

3 points: Le cadre communicatif de la lettre a été totalement rendu par rapport au type de textes, à l'information à transmettre et au ton du style. L'auteur de cette lettre a atteint pleinement (selon les indications et les éléments de réponse) le but communicatif de son action.

2 points: Le cadre communicatif de la lettre a été rendu en ce qui concerne le type de textes, l'information à transmettre et le ton et ce n'est que dans quelques passages qu'il n'a pas été exprimé (par exemple dans la façon de s'adresser au destinataire, dans la formule finale et/ou dans une information insuffisante sur un des éléments de réponse). L'auteur de la lettre réussira pourtant à communiquer par écrit avec le destinataire, en accord avec les indications données et les éléments de réponse.

1 point: Des fautes préjudiciables à la compréhension ont été commises dans le cadre communicatif (fautes de ton et/ou absence d'information sur deux éléments de réponse). Ce qu'on attend d'une lettre celui qui la reçoit et/ou le but que poursuit l'auteur (par rapport aux indications données et aux éléments de réponse) n'ont pas été traités de façon satisfaisante.

0 point: On n'a pas du tout traité le sujet/ou tenu compte de ce qui fournit l'occasion d'écrire la lettre ou encore l'information contenue dans cette lettre est si insuffisante que la communication (correspondant aux indications données et aux éléments de réponse) ne peut réussir.

L'attribution de 0 point dispense de noter le travail selon tout critère formel.

#### B: Correction formelle

3 points: La lettre ne contient pas ou guère de fautes de vocabulaire, de syntaxe, de morphologie et d'orthographe (et ces fautes ne nuisent en rien la compréhension).

2 points: La lettre contient plusieurs fautes de vocabulaire et/ou de morphosyntaxe et/ou d'orthographe, mais ces fautes n'empêchent pas la communication ou ne nuisent qu'en quelques rares passages.

1 point: La lettre contient dans l'ensemble tant de fautes de vocabulaire et/ou de morphosyntaxe et/ou d'orthographe que l'intelligibilité en est gravement compromise.

0 point: La lettre, en raison des fautes de vocabulaire et/ou de morphosyntaxe, est totalement incompréhensible.

### Notation des performances orales

Correction formelle	Adéquation communicative	Prononciation
grammaire lexique	adéquation de l'énoncé	prononciation + aisance

Niveaux de performances:

#### A. Adéquation de l'énoncé

3 points: La réponse correspond bien, quant à son contenu, à ce qui a été demandé. En totalité ou à quelques exceptions près, le choix de l'expression est sûr et correct, permettant ipso facto une communication sans problèmes.

2 points: La réponse est encore adéquate à la question en ce qui concerne le contenu. Le choix de l'expression est inhabituel en plusieurs endroits (du point de vue d'un natif), sans gêner pourtant la réussite de la communication.

1 point: Le choix de l'expression est tellement inhabituel que l'auditeur en vient à se demander si oui ou non il a bien compris. (c'est à dire s'il existe un lien entre le contenu de la réponse et la question posée).

0 point: Il n'y a même pas l'amorce d'une communication.

#### B. Correction formelle

3 points: La réponse est correcte, en totalité ou à quelques exceptions près, sur le plan morphosyntaxique (les fautes isolées ne gênent pas la compréhension).

2 points: Des fautes de morphosyntaxe brouillent parfois la compréhension de l'énoncé, mais ne la rendent pas totalement impossible.

1 point: Des fautes morphosyntaxiques brouillent à ce point la compréhension de l'énoncé que dans la situation réelle il faudrait poser d'autres questions au locuteur pour savoir ce qu'il a voulu dire.

#### C. Prononciation et intonation

(Notation d'ensemble de l'interrogation orale)

3 points: La prononciation et l'intonation ne présentent pas de fautes ou bien il ne s'agit que de légères interférences de la langue maternelle.

2 points: Prononciation et intonation présentent partiellement des fautes ou bien des interférences de la langue maternelle mais dans l'ensemble elles ne brouillent pas la compréhension.

1 point: La prononciation et l'intonation présentent des fautes fréquentes ou bien des fréquentes interférences de la langue maternelle, mais dans l'ensemble elles n'exigent pas de l'auditeur une concentration extraordinaire.

0 point: La prononciation et l'intonation sont tellement déformées et étrangères qu'il faut que l'auditeur ait une concentration extraordinaire pour comprendre ce qui est dit et qu'il soit plus habitué que la moyenne de ses compatriotes à fréquenter des étrangers.

# La recodificación gestual como parte integrante del proceso comunicativo intercultural: español-inglés-alemán

Milagros Beltrán Gandullo  
Unversidad San Pablo-CEU

Hablar de la gestualidad y su recodificación en la literatura española, inglesa y alemana es hablar de un proceso comunicativo intercultural. Mediante representaciones del gesto, se ha constituido la imagen de lo que es un acto no verbal. Se ha dotado así a éste de un rol en la comunicación verbal, pero se le ha privado de cualquier otra posibilidad de ser al margen de dicho marco estudiado desde un punto de vista lingüístico, hecho que pretendemos esbozar en este artículo para analizar los recursos de que dispone el autor en una obra al reproducir el plano no verbal de la gestualidad a través del lenguaje escrito; es decir el proceso de recodificación de un tipo de comunicación a otro, en este caso de la comunicación verbal a la comunicación no verbal.

En relación con él hay que tener en cuenta un componente esencial que en la transmisión del mensaje desempeña una función nuclear: el código (Hess-Lüttich 1990). En un acto de comunicación este puede multiplicarse si tenemos en cuenta que un codificador transmite una idea que no sólo se plasma lingüísticamente a partir de un inventario del que dispone todo el que ha aprendido una lengua, sino que se complementa con signos de naturaleza distinta, verbales y no verbales. Según tal codificación se le ha otorgado al gesto una identidad que lo ha ubicado en el ámbito simbólico, se le ha encerrado en un recinto imaginario ajeno, al mismo tiempo mítico, y se le ha adscrito de esta manera a la condición de subalternidad de la comunicación verbal, condenandolo a ser lo *otro*, lo *paralingüístico*.

En relación a las prácticas semióticas, el gesto introduce a menudo una ruptura, una carencia que temporaliza o narrativiza la práctica social inscribiéndola en un esquema



narrativo. Si analizamos lo que el escritor consigue al dejarnos ver y oír a través de la lectura, no sólo a través de los actos verbales sino también de los actos no verbales, podemos identificar en un más allá de la somera lectura lo real en cada uno de los personajes descritos, gracias a la coexistencia de la comunicación verbal con la comunicación no verbal. El autor trata de transmitirnos las conductas no verbales de los personajes que implica la activación simultánea, sucesiva, alternativa o complementaria de los respectivos *canales de transmisión* (Birdwhistell 1979). A su vez, este realismo reconoce y delimita al personaje por las actitudes que adoptan en ciertas situaciones. Con él podemos diferenciar la representación consciente, con intención de autenticidad, del mecanismo de la interacción personal, concretamente de la estructura natural de los encuentros conversacionales.

Así pues, uno de los aspectos fundamentales de la lengua será la intención de transmitir información por medio de un sistema de señalización establecido (Eibl-Eibesfeldt 1978, Eschbach 1981, Hess-Lüttich 1982, Krampen 1983, Büchseman 1986). Esta información es el mensaje y sus características dependen de la situación comunicativa en el que se desarrolla el proceso de interacción (Argyle, 1972, Bauer 1984) En ella puede intervenir la comunicación no verbal, en concreto el componente gestual, en cuanto mensaje, como parte integrante del proceso comunicativo. De los diversos aspectos y variedades de los signos no verbales (Dittmann 1970, Poyatos 1992 y 1994), destacamos el componente gestual basándonos principalmente en los siguientes postulados: toda expresión y movimiento corporal contiene significado en el contexto en el que se desarrolla (Potte 1981) Y, al igual que otros aspectos del comportamiento humano, el movimiento gestual está estructurado y tiene una función comunicativa, por tanto puede ser sometido a un análisis sistemático.

En consecuencia, partiendo de la base de que hay unas estructuras lingüísticas determinadas que se emplean para la recodificación de este tipo de acto no verbal en la lengua escrita como hemos podido comprobar en los diversos estudios realizados hasta ahora (Beltrán 1994, 1995a, 1995b), la pregunta que nos planteamos es fundamentalmente qué tipo de relaciones léxico-semánticas y qué posibles implicaciones sintagmáticas se producen a la hora de recodificar verbalmente estos actos gestuales que son por naturaleza no verbales en la obra literaria y de qué forma recurre el autor a estas *expresiones gestualizadas*.

Así pues, atendiendo a la estructuración del corpus establecido en dos grandes bloques, el correspondiente a las unidades de carácter sintético (o compacto) y el que incluye las unidades de tipo analítico (o extendido), se puede establecer, desde un punto de vista semántico, el grado de combinabilidad así como la implicación

sintagmática de los rasgos constituyentes de un acto gestual que se manifiestan en las diferentes estructuras.

A través de un análisis componencial de las formas sintéticas y analíticas se pueden señalar los distintos rasgos implícitos en la verbalización de actos gestuales que sirven como transpositores de este tipo de acto no verbal, concentrándose en las conductas personales y distinguiendo los diferentes modos de transmitirlos al lector en:

A. Implicación de movimiento en la realización de un acto comunicativo gestual, caracterizado por indicar en unos casos una dirección determinada (+ *direccional*):

– en español: *abrazar (MS,366), arrodillarse (DH,185), reverencia (MS, 41), persignación (PF,15), alzar los brazos (MS,27) o afirmar con la cabeza (MS,145);*

– en inglés: *to hug, to embrace, to surround, to kneel down, reverence, to cross yourself, to nod your head;*

– en alemán: *umarmen, hinknien, Verbeugung, sich bekreuzigen, die Hände hochheben oder mit dem Kopf nicken.*

En otros casos, la dirección puede estar no determinada (- *direccional*), como por ejemplo:

– en español: *manotear (MS,337), sonreír (MS, 12), gesto ( MS,42), mueca (DH,63), chasquear los dedos (MS,132) o besar la mano (MS,279);*

– en inglés: *to smile, gesture, to kiss the hand;*

– en alemán: *herumfuchteln, lächeln, Geste, mit den Fingern schnipsen, die Hand küssen;*

B. La acción se realiza por medio de una parte del cuerpo que se manifiesta implícita, en las formas sintéticas, o explícita, en las formas analíticas, determinante a su vez para identificar el gesto:

• *con la cabeza o parte de ella:*

– en español: *guiñar (DH,16), sonreír (MS,121), negar con la cabeza (MS,309), enarcar las cejas (CC, 316);*

– en inglés: *to wink, to smile, to shake your had;*

– en alemán: *zwinkern, lächeln, mit dem Kopf verneinen, die Augenbraunen hochheben;*

• *tronco, hombros:*

– en español: *inclinarse (MS,41), reverencia (MS, 41) o empujar con el hombro (CC,249);*

– en inglés: *to lean, reverence, to push with your shoulders;*

- en alemán: *vorbeugen, Verbeugung, mit der Schulter schupsen*;
- *movimiento de extremidades superiores o inferiores*:
  - en español: *persignarse (DH,97), arrodillarse (BA, 185), palmada (PF,23), llevarse la mano a la boca (DH,102) o rodear la cintura con el brazo (MS, 373)*;
  - en inglés: *to cross yourself, to kneel down, pat*;
  - en alemán: *sich bekreuzigen, sich hinknien, Schulterklopfen, sich die Hand vor dem Mund halten*;
- *movimiento del cuerpo en general*:
  - en español: *gesticular (MS,55), gesto (MS,42), hacer un gesto (MS,58) o hacer aspavientos (MS,380)*;
  - en inglés: *to gesticulate, gesture, to wave your arms about*;
  - en alemán: *gestikulieren, Geste, eine Geste machen, herumfuchteln*;

C. La frecuencia con que se realiza el movimiento de un acto gestual, caracterizado por ser, por un lado, repetitivo o complejo (+ *repetitivo*), como por ejemplo:

- en español: *pestañear (DH,97), sacudir sonoramente los dedos (DH,150)*;
- en inglés: *to blink, to shake your fingers*;
- en alemán: *blinzeln, mit den Fingern laut schnipsen*;

O bien expresar un movimiento simple (-*repetitivo*), como por ejemplo:

- en español: *arrodillarse (DH,185), abrazar (MS,366), llevarse la mano al mentón (PF,39) o besar la mano (MS,279)*;
- en inglés: *to kneel down, to hug, to embrace, to kiss your hand*;
- en alemán: *sich hinknien, umarmen, die Hand am Kinn halten, die Hand küssen*;

D. La parte del cuerpo que realiza tal movimiento gestual puede implicar también contacto o no con otra parte del cuerpo bien del propio sujeto o bien del interlocutor. Por un lado, contiene la marca (+ *contacto*), ejemplos como:

- en español: *abrazar (MS, 366), manotear (MS,337), palmada (PF, 23), palmadita (DH, 16), palmear el muslo (DH, 27) o cruzar los brazos sobre el estómago (DH,42)*;
- en inglés: *to hug, to embrace, pat, to cross her arms*;
- en alemán: *umarmen, fuchteln, Schulterklopfen, die Arme verschränken*;

Por otro lado, puede no denotar contacto (- *contacto*), por ejemplo:

- en español: *guiñar (DH,16), inclinarse (MS, 41), mueca (DH, 63), mohín (PF, 85), señalar con el dedo (MS, 277) o ladear la cabeza (MS,287)*.
- en inglés: *to blink, to lean, gesture, to point*;
- en alemán: *zwinkern, vorbeugen, Mimik, mit dem Finger zeigen, den Kopf zur Seite drehen*;

E. Tal recodificación como acto comunicativo contiene un valor expresivo que puede verse complementado o sustituido por otros valores, dependiendo siempre de un contexto más amplio, como por ejemplo:

- *emoción afectiva*:
  - en español: *abrazar* (MS, 366) o *dar una palmada en el hombro* (MS, 244);
  - en inglés: *to hug, to embrace, to clap your shoulders*;
  - en alemán: *umarmen, auf die Schulter klopfen*;
- *indicación*:
  - en español: *guiñar* (DH, 16), *guiño* (MS, 360) o *señalar con el dedo* (DH, 87);
  - en inglés: *to blink, wink, to point*;
  - en alemán: *zwinkern, Zwinken, mit dem Finger zeigen*;
- *símbolo*:
  - en español: *persignación* (PF, 15) o *persignarse* (DH, 85);
  - en inglés: *to cross yourself*;
  - en alemán: *sich bekreuzigen*;
- *sorpresa*:
  - en español: *llevarse las manos a la boca* (DH, 102);
  - en inglés: *to put your hands on your mouth*;
  - en alemán: *sich die Hand vor dem Mund halten*.

Cabe señalar como una característica más respecto a las implicaciones sintagmáticas en las expresiones de actos no verbales, en concreto del gesto, el hecho de que tanto los lexemas verbales como los nominales pueden ser modificados por una o varias unidades léxicas de naturaleza distinta que añade un rasgo específico, dándole un contenido expresivo especial e intensificando el autor de esta forma el realismo individualizador de cada uno de los personajes.

El lexema verbal puede ser portador de la idea de gesto e ir complementado por otro elemento que contribuye a especificar la intención comunicativa con la que se realiza el movimiento que siempre va implicado en el gesto. Es decir, a unos rasgos se suman otros, complementando a los iniciales y concretando cada vez más nítidamente el acto no verbal, como por ejemplo:

- en español: *arrodillarse súbitamente* (PF, 157), *golpear ardorosamente* (DH, 125) o *golpear afanosamente la oreja con la mano* (DH, 99).
- en inglés: *to kneel down suddenly, to hit hard*;
- en alemán: *sich plötzlich hinknien, hektisch klopfen*;

En cuanto al lexema nominal, este puede ir también modificado por otros signos lingüísticos que contribuyen a expresar una cualidad o una valoración subjetiva en la descripción. El elemento nominal, portador de la idea de gesto, puede ir determinado por uno o varios adjetivos que contribuyen a especificarlo y ayuda al lector a identificar los muchos personajes recurrentes, como por ejemplo:

– en español: *mueca irreverente* (DH, 63), *gesto despectivo* (PF, 72), *morderse el labio inferior* (DH,82) o *levantar el labio superior* (DH, 65).

– en inglés: *disrespectful grimace*, *scornful gesture*;

– en alemán: *despektive Geste*, *sich auf die untere Lippe beißen*.

En otros casos, el elemento portador de la idea de gesto puede ir complementado por otros dos elementos lingüísticos, un adjetivo que lo especifica y otro sustantivo que determina el contenido del propio gesto, como en español: *gran gesto de simpatía* (CC, 144).

Atendiendo a lo anteriormente expuesto se pueden diferenciar también tres tipos de solidaridades léxico-semánticas o, dicho de otra forma, tres niveles o grados de dependencia que pueden existir entre las partes del cuerpo y el elemento predicativo que denota en su conjunto un acto gestual tomando como base la denominación de Coseriu (1977) sobre afinidad, selección e implicación.

En primer lugar, en la recodificación de actos gestuales, puede existir una relación de afinidad siempre y cuando el elemento predicativo admita, por un lado, la combinación de varias partes del cuerpo para dar cuenta de la verbalización gestual y, por otro lado, en un contexto determinado este mismo lexema verbal sin ir complementado por una parte del cuerpo explícita puede no denotar gesto, es decir dejando que el lector interprete su significado, como por ejemplo en español: *sacudir* la cabeza, los dedos o la mano, pero también *sacudir* el mantel o las sábanas; *levantar*: los hombros, el brazo, el dedo o la cabeza, pero también *levantar* la silla, la maceta o la carpeta. En inglés *to shake* o en alemán *schütteln*.

En segundo lugar, puede producirse una relación de selección siempre y cuando un determinado lexema verbal admita una combinación de determinadas partes del cuerpo y sólo con ellas puede denotar gesto, como por ejemplo en español: *palmea*: el hombro, el brazo, el muslo o la cabeza.

Por otro lado, puede existir una relación de implicación siempre y cuando un lexema verbal implique una parte del cuerpo específica para denotar un acto comunicativo de naturaleza gestual y excluya cualquier otra parte del cuerpo

determinando de esta forma el tipo de gesto, como por ejemplo en español: *guiñar*: un ojo.

En general, se pone de manifiesto que los rasgos componenciales de un gesto que presentan las diferentes verbalizaciones gestuales son numerosos. Se encuentra implícito un movimiento simple o complejo, direccionalmente determinado o no que puede implicar contacto y éste, a su vez, se lleva a cabo mediante una parte del cuerpo, implícita en la forma sintética y explícita en la forma analítica, en cambio existen también un número reducido de ejemplos que son traspositores de la idea de gesto en general.

A su vez, se puede establecer una diferencia entre aquellos lexemas verbales que sirven como traspositores de un gesto por sí solos y en los que interviene de manera implícita una parte del cuerpo perfectamente delimitada y aquellos otros lexemas verbales en los que la parte del cuerpo se manifiesta como indispensable para dar cuenta del acto comunicativo gestual.

Asimismo,, es preciso indicar que tanto las formas sintéticas como analíticas tienen un valor expresivo que puede verse complementado o sustituido por otros valores, dependiendo siempre de un contexto más amplio. Respecto a esto es también importante mencionar el hecho de que tanto los lexemas verbales como nominales pueden ir modificados en las tres lenguas por una o varias unidades léxicas de naturaleza adverbial o adjetival que añaden un rasgo específico al gesto, dándole un contenido expresivo especial.

En consecuencia es importante tener en cuenta el grado de implicación sintagmática de este tipo de verbalizaciones, puesto que son los lexemas verbales los que determinan la parte del cuerpo para expresar el acto no verbal, en concreto el acto gestual. Por último, entiendo que la verbalización de la gestualidad es una manifestación que puede interpretarse como un exponente más del lenguaje en el sistema lingüístico, considero importante poner de relieve la necesidad de un funcionamiento léxico determinado que conlleva la formación de estructuras que son consecuencia, por lo general, de la propia verbalización gestual.

A pesar de lo dicho, cada autor desea adecuar los gestos de cada personaje a su particular auditorio en función de un mayor éxito del mismo y con la finalidad indirecta de difundir estos gestos al mayor número posible de lectores. Lo más curioso es que encontramos esta diferenciación de personajes a través de actos no verbales como rasgo típico de muchas narrativas de épocas diferentes, con lo cual se cae a menudo también en un irrealismo evidente que empieza por la misma conducta no

verbal de los personajes. De esta forma, que un personaje debe parecerse *real*, es importante tal como en la vida misma. Este conocimiento progresivo lo deberíamos adquirir a través de unas descripciones o representaciones gestuales que juegan funciones principales en la narrativa, pensando no sólo en un estudio formal-funcional de estas recodificaciones sino también en un estudio léxico-semántico de las mismas, como se ha intentado demostrar aquí.

Estos elementos reflejan no una especie de inventario causal de rasgos lingüísticos sino una selección consciente que da a los personajes la *credibilidad* necesaria. Así pues, esta somera visión del lenguaje como vehículo para expresar o describir actividades extraverbales en la obra narrativa nos descubre que hay una serie de posibilidades desde unidades de carácter sintético hasta las excesivas unidades de tipo analítico, es decir una clara dicotomía entre lo simple y lo complejo.

### **Bibliografía:**

- Argyle, M. 1972. *Soziale Interaktion*. Köln: K.L.W.
- Bauer, R. 1984. «Zu (Re-)Intergration natürlicher Verhaltensformen». *Zielsprache Deutsch*, 2, 24-33.
- Beltrán, M. 1994. "Zur Verbalisierung nicht verbaler Kommunikation als interkultureller Aspekt der Deutschen und der Spanischen Sprache", en *Germanistika 11. Studia imaterialy XXXIX* (Polonia), págs. 61-70.
- Bertrand, D. 1983. «Espace figuratif et langage spatial». *B*, 26, 41-43.
- Birdwhistell, R.L. 1979. «Kinesik». *Scherer*, 1, 192-201.
- Büchseman, J. 1986. *Nonverbale Ikonizität in narrativen Gesprächsbeiträgen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Courtes, J. 1983. «Figures, code figuratif et langage spatial». *B*, 26, 44-47.
- Coseriu, E. 1977. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Dittmann, A. T. 1970. *The Body Movement-Speech Rhythm Relationship as a cue to Speech Encoding. Studies in Dyadic Communication*. New York: Pergamon Press
- Eibl-Eibesfeldt, I. 1978. *Vergleichende Verhaltensforschung*. München: Piper.
- Eschbach, A. 1981. *Zeichen über Zeichen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Hess-Lüttich, A. 1982. *Multimedial Communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- \_\_\_ 1990. *Code Wechsel*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Knobloch, CL. 1989. *Kognition und Kommunikation*. Münster: Nodens Publication.
- Potte, D. 1981. « Carre sémiotique et syntaxe narrative ». *DR, III, 23*.
- Posner, R. 1978. *Zeichenprozesse. Semiotische Forschung in den Einzelwissenschaften*. Wiesbaden: Akademischer Austauschdienst.
- Poyatos, F. 1992. *Advances in Nonverbal Communication*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- \_\_\_ 1994. *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.

---

**Milagros Beltrán Gandullo** es profesora en la Universidad San Pablo-CEU (Madrid). Sus líneas de investigación son la lingüística contrastiva y aplicada, la comunicación no verbal, así como la metodología de alemán jurídico y periodístico. Ha publicado últimamente *Fachsprache Recht. Recht und europäische Integration* (1998) y *Fachsprache Recht. Tipps, übingen, Lösungen und Glossare* (1999) en Editorial Durr und Kessler, Colonia.



# **Linguistics and language teaching: Friends or foes?**

**María Luisa Blanco Gómez and  
Rosalie Henderson Osborne**  
CESSJ «Ramón Carande»

## **Abstract**

This paper attempts to analyze the relationship between linguistics and language teaching, pointing out how linguistics may facilitate the teacher's understanding of the workings of the language and, consequently, the process of explaining that language to the student. We intend to demonstrate that highlighting frequent translation errors, related to vocabulary, word-order, word-formation, etc., and their subsequent correction in class, contributes to an improved language awareness on the part of our students.

## **Resumen**

Este trabajo intenta analizar la relación entre lingüística y enseñanza de una lengua, haciendo especial hincapié en cómo la lingüística puede ser un factor crucial en el proceso de comprensión del funcionamiento del lenguaje por parte del profesor, de tal manera que dicho proceso facilite una mejor enseñanza de las lenguas. Destacar errores que encontramos con frecuencia en traducciones relativos a vocabulario, orden de palabras, formación de palabras, etc., y su posterior corrección en clase, contribuye a una mejor comprensión por parte del alumno de cómo funciona la lengua.

In our field of teaching we are obliged to master EFL (English as a Foreign Language) as well as ESP (English for Specific Purposes). Therefore, ESP teaching is different from ELT, for it requires us to be fully qualified in EFL and as much as possible in the subject area. Yet, ESP is not just a matter of science words and grammar for scientists or for business students: the fact that the language is used for a specific purpose does not imply that it is a special form of the language, different in kind from other forms. ESP is not different in kind from other forms of language teaching, since it does not require a specific methodology. The principles for teaching ESP should be oriented towards effective and efficient learning. At this point it might

---

*Linguistics and language teaching:: Friends or foes?*

María Luisa Blanco Gómez and Rosalie Henderson Osborne, pp. 50-57

*Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 1999-2000

be interesting to mention the *continuum*, to which Widdowson refers (1983), from ELT to ESP teaching. Our question is: Does the effective ESP teacher require additional skills or abilities to those required in an effective teacher of ELT? The answer we offer is both yes and no. *No* in the sense that the skills required are the same, whereas we answer *yes* when referring to the critical importance of the subject matter, mastering specialized vocabulary, problem solving methods and special communication strategies within professional groups.

Once we have dealt with the difference between ESP and ELT teaching, we should take into account the essential relationship between linguistics and language teaching. We firmly believe the study of linguistics is fundamental for the language teacher, whether she is a teacher of ESP or ELT, because, as we shall go on to point out, linguistics facilitates the process of understanding the workings of the language and, consequently, the process of explaining that language in a way which is easier for the student to grasp.

Thus, we believe that linguistics cannot be separated from teaching, for a knowledge of linguistics is essential for *language awareness* in the language teacher. Before continuing we must stress the fact that some native teachers, as well as some educational institutions, seem to believe that if they can speak the language they can teach it, but this is not always the case. One of the reasons is that they possess an implicit knowledge, but sometimes they find it difficult to make it explicit. It is a temptation for the native teacher to teach without the appropriate qualifications and/or training. Not only does this apply to native teachers, but also to non-natives, since some of them tend to believe that after simply studying English, they are efficient teachers of the language. But once again, we should highlight the fact that having a good linguistic basis helps the teacher, whether native or non-native, to better understand the workings of the language and how to explain the language to her students.

The non-native teacher, who usually shares her L1 with her students, can understand her students' mental process since she has undergone it before. At the same time, the native teacher, who possesses a good knowledge of her students' L1, is also able to better comprehend this process. So, as we can see, there is an important difference between *knowing* the language and *knowing about* the language, both processes being crucial when teaching a language. We agree with Cook when she

affirms that 'the more we know about language learning, the better we can teach' (1986:3), which once again corroborates the issue in question.

Linguistics is important for the language classroom: a knowledge of Applied Linguistics serves to awaken the teacher –whether native or non-native– to the enormous variety of language use and the wide range of alternatives for language activities. Applied Linguistics gives the teacher a useful strategic advantage when challenged as well as increased confidence in her pedagogical choices.

We think it is very important to be able to transfer this language awareness to our students. This is not so easy considering that nowadays our students are not even aware of the workings of their own language, which makes the job more difficult for the teacher. At this stage, we cannot avoid mentioning that, in spite of the fact that they have to study the Spanish language and its workings until they reach university, our experience confirms their lack of language awareness in their L1, i.e., morphological, syntactic and lexical neglect. This creates an additional problem, as we must devote a good deal of class time to explaining such questions, which seem to be entirely new for them. A large majority is not even aware of the different parts of speech, not only in English but also in Spanish.

Going back to the importance of linguistics, we must express our agreement with Swales' answer to the following question:

Are there hopes for a more interdisciplinary relationship between linguistics and language teaching? Not until Chomsky stops asserting that all questions concerning that relationship are 'trivial' and 'uninteresting' (1993:291)

On the contrary, the relationship between linguistics and language teaching is not only interesting but decisive. Why? The reason is quite simple: In the same way as Widdowson (1983) refers to the *continuum* between ELT and ESP teaching, we assert that there is a continuum between linguistics and language teaching (i.e. a continuum between language proficiency, language awareness and performance). This is the reason why we cannot isolate anything: grasping the linguistic phenomenon generally helps us to have a better command of the language, to be more aware of the language and to perform in the classroom more efficiently.

Some time ago there was a trend focusing on *contrastive linguistics*, which was later abandoned because it was criticized by some scholars, who assured that contrasting two languages was not at all useful for the language teacher. However, we believe this contrast to be crucial for the student's learning as long as they possess the language awareness we have just referred to. What we are pointing out here is that, as

teachers of English to Spanish students, we have found that, even though it does have drawbacks, a contrastive analysis of the language offers more benefits than disadvantages when teaching key points of the language. It is in the hands of the teacher to take advantage of the benefit of contrastive analysis. This is one of the reasons why we regard the use of Spanish in the classroom as important, for we believe some use of the mother tongue could also be conducive to correction of errors, leading to language competence in L2.

Our experience has taught us that this is a good means –although not the only one– of awakening the student's language awareness. In this way, we are stimulating them to reflect on the workings of the language and discuss similarities and differences in class. We provoke grammar discussions in the following way: after correcting their exercises, we reproduce some of the most common errors on transparencies and in class they have to identify the mistake as well as discover the source of that mistake. The most typical errors are recurrent in our students' compositions and oral communication: negative transfer, overgeneralization, etc., but here we shall only refer to their written work.

In the first place, we should mention the fact that our students come from relatively different backgrounds, that is to say, they study either Business Administration, Economics, «Gestión y Administración Pública» or they work as accountants in different firms or in banks. The very first day of class we encountered the following mistake, which, surprisingly, was made by almost everybody in the class. Upon expressing their opinion, the majority of them used the expression «Be agree with»:

\*I am agree/\*I am not agree

which, obviously comes from negative transfer. At this point we have to mention the well-known phenomenon of *negative transfer*, which all language teachers have to deal with at one time or another. Many native language structures can be useful in learning the target language; nevertheless, dissimilar structures may provoke negative transfer, and distinguishing between the two is often one of the main objectives for the language teacher.

This type of errors is frequent, but our intention here is not to deal exactly with aspects of interference but, rather, we shall try to analyze a similar phenomenon occurring in our students' translations from English into Spanish. At the beginning of our course, we asked them to translate a short economic text from English into Spanish.

Two of the sentences taken from this text are the following:

- They base their optimism on two conditions lacking last spring, when consumer buying also grew.
- A similar improvement last spring, also greeted as the first stage of a recovery, came to a stop in August after failing to increase jobs.

Using only these two sentences, we shall present some of our students' translations and attempt to highlight the most frequent errors, which we, not only as teachers but as linguists, consider as needing special focus and a greater attention in class.

## 1. Vocabulary:

a) We discovered that our students, though often dominating a more technical vocabulary, had serious problems with a subtechnical vocabulary. By subtechnical vocabulary, we are referring to words or word chunks which we often come across in economic-business texts, such as «improvement», «recovery», «lack», «increase-rise». For example, we might point out the following:

- Lacking = surgidas, poseídas, referentes, siguiendo, careciendo.
- Recovery = reconversión, resurgimiento, recorte, reconstrucción.

b) Our students also demonstrated misinterpretations of words:

- Spring = velocidad, carrera
- «Ellos basan su optimismo sobre dos condiciones que llaman a la velocidad, cuando el consumidor compra bajo también».
- Improvement = comportamiento, acuerdo, implicación, improvisación, imprevisto, incremento, inconveniente.
- Spring = vez, época, invierno, estación
- Failing = caída, caer, sentirse
- «La pasada primavera tuvo lugar una mejora en la economía y esto podía ser el primer paso para la recuperación del país. Sin embargo, esta mejora paró en agosto después de saber que el incremento de puestos de trabajo cayeron».
- «En primavera los efectos de la inversión suelen ser positivos aumentando el crecimiento para parar en agosto, época donde se puede producir una caída del empleo».
- «Un imprevisto similar, además, ocurrió como el primer estado de recorte, vino una parada en agosto, después de una caída del empleo».
- «Una mejora similar, la última primavera, también fue buena al principio de la recuperación, vino a parar en Agosto después de caer en el incremento de puestos de trabajo».
- «El similar inconveniente de la última primavera se paró en agosto después de sentirse un incremento de puestos de trabajo».

Here we may note two different types of translation for the word «improvement». On the one hand, they interpret the word for almost any word in Spanish which begins

with «in» or «im». On the other hand, they seem to only concentrate on the suffix «-ment», which is added to many verbs to form a noun. Those who know a little about word formation realize that «-ment» is a noun suffix, but they ignore the root, always thinking that the only word which ends in «-ment» is «agreement», one of the most frequent subtechnical words in economic texts.

## 2. Word order:

a) Sentence word order: Some of our students ignore the strict word order of English, producing examples as the following:

«A pesar de la escasez de la última primavera, su optimismo se basa en dos condiciones, cuando el consumidor compra también crece».

«Un problema similar surgió la pasada primavera, sólo el crecimiento que el primer paso de una reconstrucción que vino y se paró en Agosto después de la caída del incremento de los puestos de trabajo».

We can see that they pay no attention to SVO order of English.

b) Noun Group word-order: As to noun groups, word order is completely different in English and in Spanish. Some of them are aware of the fact that when they encounter two or more nouns, the last one is the most important, but, as we may observe, they still produce frequent errors, such as the following:

– consumer buying: «la compra de consumidores, la compra del consumo».

At the same time, we also found examples of students who knew the meaning of the words but who showed a serious lack of knowledge of word order as well as word-formation. For example:

– consumer buying: el consumidor compre, el consumidor comprando.

We may pause here a moment to insist upon the importance of the suffix «-ing». As we all know, this is one of the most prolific suffixes in English, which is the reason why many students get confused as to the role it plays in different sentences. The meanings our students proposed for «lacking» are «surgidas, poseídas, acontecidas, desaprovechadas», which show that they interpreted it as a word ending in «-ed». On the other hand, when they see a word ending in «-ing», their natural tendency is to think that it is a gerund.

### 3. Conversion

In linguistic terms, conversion is considered to be the situation in which two parts of speech are spelt in exactly the same way. However, when we talk about conversion what we mean is something which our students do habitually and which consists in the wrong interpretation of one of the parts of speech, that is to say, when a noun is interpreted as a verb or just the opposite, as exemplified in the following:

«Esta base de optimismo en dos condiciones careciendo la última de sentido, cuando consumidor comprando».

«La base de ese optimismo careció en dos aspectos el último invierno, cuando los consumidores compraron a la alza».

### 4. Word avoidance

Sometimes, when students do not know the meaning of a word, they simply overlook it, producing a completely different interpretation of the sentence, as in the following example:

– They base their optimism on two conditions lacking last spring, when consumer buying also grew»

«Basan su optimismo en dos condiciones de la pasada primavera».

– A similar improvement last spring, also greeted as the first stage of a recovery, came to a stop in August after failing to increase jobs.

«Una implicación similar la pasada primavera también ocurrió como la primera etapa de una reconversión, llegó a parar en agosto después de incrementarse los empleos».

### 5. To-infinitive

Something our students also tend to do is to interpret every single to-infinitive as expressing objective, whether it does or not, as in:

– A similar improvement last spring, also greeted as the first stage of a recovery, came to a stop in August after failing to increase jobs.

«Un incremento similar en la última primavera llegó a parar en agosto después de fallar para incrementar el trabajo».

So far we have dealt with only some of the most frequent problems we have come across in our students' translations. How can we solve this problem of lack of language awareness on the part of our students? We discovered that, at the end of the course, one of our achievements was to make our students more familiar with terms such as

«negative transfer», «interference», «avoidance», «word order», etc., since we had discussed them in class –similarities and differences between the target language and their source language. This technique has proved to be very useful since it has contributed to a broadening of their language awareness. So, if you are capable of grasping the language as a teacher, this may lead to positive transference to your students. This communicative process not only causes language awareness, but language proficiency, which is the language teacher's main goal: language proficiency in L2 as well as L1.

## References

- Cook, V. 1986. «The Basis for an Experimental Approach to Second Language Learning.», in V. Cook, ed. *Experimental Approaches to Second Language Learning*. Oxford: Pergamon: págs. 3-21.
- Swales, J. 1993. «The English Language and its Teachers: Thoughts Past, Present and Future». *ELT Journal*, 47/4: págs. 289-299.
- Widdowson, H. 1983. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

---

**María Luisa Blanco Gómez** (e-mail: <mblanco@poseidon.fcjs.urjc.es>) and **Rosalie Henderson Osborne** (e-mail: <henderson@poseidon.fcjs.urjc.es>) teach at the University Juan Carlos I, Pº de los Artilleros, sn. Madrid 28032.



# Los juegos de palabras en la enseñanza de lenguas

Isabel de la Cruz Cabanillas  
Universidad de Alcalá

## Resumen

Los juegos de palabras están basados en algún tipo de manipulación intencionada de los recursos propios del idioma. La esencia de estas manifestaciones lingüísticas reside en una ambigüedad léxica buscada, que puede crearse mediante diversos recursos: polisemia, homonimia (homofonía y homografía), paronimia, sinonimia o bien desviaciones personales de las reglas formales del idioma. De este modo, los juegos de palabras se revelan como un método atractivo y poco convencional para explicar a los estudiantes de lengua extranjera los diversos fenómenos lingüísticos que se mencionan arriba. Igualmente, los alumnos pueden contribuir activamente en el aprendizaje recopilando material que participe de los mismos principios creativos en su lengua materna. En este artículo presentamos distintas formas de aproximación al tema ilustradas con material fácilmente adaptable a los diferentes niveles de enseñanza de la lengua inglesa.

## Abstract

Puns are based on some intentional manipulation of linguistic mechanisms. The essence of this language manifestations lies in the lexical ambiguity which can be devised by using different resources: polysemy, homonymy (homophony and homography), paronymy, synonymy or some personal deviations from the formal rules of the language. In this respect, puns turn out to be an attractive and non-conventional method to exploit the different linguistic processes mentioned above. Likewise, students can take part in the learning process by compiling material based on the same principles in their mother tongue. In this article we present several ways of approaching the topic illustrated with material that can be adapted to all levels of English language teaching.

## Introducción

A excepción del humor puramente gráfico reflejado en dibujos, grabados, fotografías u otro tipo de imágenes, podría afirmarse que gran parte de los efectos humorísticos residen en el uso que se hace de ciertos mecanismos lingüísticos. Los juegos de

palabras constituyen la base sobre la que se apoyan miles de equívocos, enigmas, chistes u otra clase de manifestaciones que encontramos no sólo en la literatura, sino en los actos de habla más cotidianos. De esta misma opinión es Redfern (1984:2), quien afirma que los juegos de palabras están presentes en cualquier manifestación lingüística.

Los juegos de palabras están basados en algún tipo de manipulación intencionada de los recursos propios de la lengua. La esencia de estas creaciones reside en una ambigüedad léxica buscada, y aunque no existen paradigmas lingüísticos fijos para idearlos, ya que puede recurrirse a diferentes modelos, se observa que los hablantes tienen la posibilidad de emplear recursos similares en lenguas como el español y el inglés. Gracias a esta coincidencia los profesores de L2 pueden hacer que los alumnos se impliquen activamente, no sólo como receptores del material que se les presenta, sino que aporten casos en su lengua materna que participen de los mismos principios creativos o bien en la lengua extranjera que cursan.

Los juegos de palabras, bien sean chistes, adivinanzas, pasajes literarios u otros, además de facilitar o al menos, hacer más grato el aprendizaje, ofrecen ventajas obvias frente a los ejercicios tradicionales:

– Nos dan pie a introducir una gama de temas muy variada y a la vez, sirven para practicar algún aspecto concreto sin que los alumnos lo perciban como tal: estructuras gramaticales, ejercicios fonéticos específicos, vocabulario o puesta en contacto con la cultura de los países de habla inglesa.

– Cualquier elemento que rompa la monotonía de las clases es bien recibido por parte de los estudiantes, con lo que pueden emplearse tanto para iniciar la clase y mantener la motivación, como para renovar la energía de los alumnos en un momento dado antes de pasar a un tipo de enseñanza más formal.

– Constituyen un estímulo importante y hacen que estudiantes que, suelen inhibirse en otras situaciones, participen.

Razones similares son las que aduce Sánchez Carretero (1997:141), pues para ella el humor «ayuda a disminuir el nivel de ansiedad de los estudiantes, condición indispensable para el aprendizaje de segundas lenguas». De ahí que resulte aconsejable el uso de fórmulas poco convencionales que sirvan para incentivar la imaginación de los alumnos, que creen un ambiente relajado y que estimulen la creatividad de los estudiantes. A continuación, se presentan algunos de los mecanismos lingüísticos que se pueden utilizar para crear juegos de palabras especialmente en inglés, pero es aplicable asimismo al idioma español. La revisión se ejemplifica con numerosos pasajes literarios, chistes, adivinanzas u otro tipo de composiciones que emplean los

juegos de palabras como elemento principal para conseguir un determinado efecto humorístico o bien simplemente entretener. El material es abundante en ambas lenguas, por lo se puede adaptar fácilmente a las necesidades y al nivel del alumnado. Los profesores pueden proporcionar a los alumnos material en lengua inglesa y pedirles que busquen en su propia lengua ejemplos que participen del mismo principio.

## 1. Polisemia

La polisemia se desvela como un factor importante para la creación de ambigüedad en la lengua. Diversos autores han empleado este recurso con el fin de dotar a sus obras de dilogías altamente ingeniosas como en los conocidos versos de Quevedo «Poderoso caballero es don Dinero», donde se alude a la disemia existente entre «escudo» equivalente a «blasón» y a «moneda»:

Sus escudos de armas nobles  
son siempre tan principales,  
que sin sus escudos reales  
no hay escudos de armas dobles

El hecho de que un mismo término presente acepciones diferentes ofrece la posibilidad de jugar con los distintos significados, por lo que resulta un fenómeno muy productivo en la invención de adivinanzas, como en: «Hojas tengo y no soy árbol, lomo tengo y no soy caballo». En inglés se documentan igualmente casos en adivinanzas, donde se utilizan términos polisémicos como *head* «cabeza» y «parte de la mina» y *bed* «cama» y «capa, estrato, veta»:

Black I am and much admired  
Men seek me until they're tired;  
When they find me, break my head,  
And take me from my resting bed

## 2. Homonimia

Dentro de la homonimia léxica se distinguen tradicionalmente tres tipos diferentes: homonimia pura, en la que dos unidades léxicas distintas presentan la misma forma gráfica y fónica; homofonía, dos o más unidades léxicas que presentan igualdad fónica, pero que difieren en la forma gráfica; homografía, dos o más unidades léxicas que coinciden gráficamente, pero cuyo componente fónico es distinto.

### 2.1. Homónimos

Este tipo de homonimia se encuentra estrechamente vinculado al fenómeno de la polisemia, ya que en ocasiones, la homonimia es fruto de la escisión de algunas de las

múltiples acepciones de un término que dejan de sentirse como una unidad y adquieren un carácter independiente, con lo que pasan a convertirse en palabras homónimas. Los límites entre polisemia y homonimia a menudo resultan difusos, de forma que diversos lexicógrafos tratan de forma diferente los mismos vocablos; así, unos los clasifican como voces homónimas y otros como una única entrada correspondiente a una palabra polisémica.

Los ejemplos de homonimia son numerosos; sirvan como muestra las siguientes citas de Carroll: «There is a large mustard-mine near here. And the moral of that is – ‘The more there is of mine, the less there is of yours’» (*Alice’s Adventures in Wonderland*, 1992:76; *Through the Looking-Glass*, 1992:132):

«That would never do, I’m sure,» said Alice: «the governess would never think of excusing me lessons for that. If she could remember my name, she’d call me ‘Miss!’ as the servants do.»

«Well, if she said ‘Miss’, and didn’t say anything more», the Gnat remarked, «of course you’d miss your lessons».

El uso de elementos homónimos es una técnica que se emplea con frecuencia para la invención de chistes, como en:

- What do you get if you cross a sheep with a kangaroo?
- A woollen jumper

En castellano, al igual que la polisemia, se utiliza la homonimia como recurso estilístico en distintas composiciones entre las que destacan las adivinanzas: «Son dos cortinas en dos ventanitas que bajando ocultan dos niñas bonitas».

## 2.2. Homófonos

Este fenómeno parece tener mucha más fuerza en inglés que en castellano, ya que la lengua inglesa, debido a la falta de adecuación que presenta entre grafía y sonido hace que exista gran número de parejas homófonas. Así, mientras en español se documenta algún texto en el que se ha empleado este recurso, en inglés encontramos todo tipo de composiciones, desde pasajes literarios a chistes, adivinanzas u otros. Como documento literario destaca el uso que Carroll hace de este modelo: «‘That’s the reason they’re called lessons,’ the Gryphon remarked: ‘because they lessen from day to day’» (*Alice’s Adventures in Wonderland*, 1992:181).

Los homófonos abundan en un tipo de acertijos que en inglés se conocen con el nombre de *conundrums*, que se formulan siempre en forma de pregunta y cuya respuesta se obtiene resolviendo el juego de palabras que aparece en el enunciado. Los ejemplos en la lengua inglesa son numerosos, pero simplemente para ilustrar este tipo de composiciones puede servir el siguiente:

- Why is Sunday the strongest day?
- Because all the others are weak days

En ocasiones los juegos de palabras con elementos homófonos se convierten en una especie de trabalenguas, como muestra este ejemplo:

If you write *right right*, you write *right right*, but if you write *right write*, you write *right wrong*.

También en español se documentan algunos casos, como en el capítulo II de *El Buscón* de Quevedo, donde aprovecha la homofonía existente entre *naval* y *nabal* (de nabos) y manifiesta el protagonista:

La bercera –que siempre son desvergonzada– empezó a dar voces: llegaron otras y, con ellas, pícaros, y alzando zanorias, garrofales, nabos frisonos, berenjenas y otras legumbres, empiezan a dar tras el pobre rey. Yo viendo que era batalla nabal, y que no se había de hacer a caballo, comencé a apearme; mas tal golpe me le dieron al caballo en la cara, que, yendo a empinarsé, cayó conmigo en una –hablando con perdón– privada.

### 3. Sinonimia y antonimia

Pese a que la sinonimia como modelo lingüístico se emplea con mucha menos frecuencia que los enunciados anteriormente, en ocasiones para comprender el juego de palabras o resolver la adivinanza es preciso sustituir uno de los términos mencionados por un sinónimo, como en: «Ante un lamento si pones dos encontraremos la solución».

Por lo que respecta al uso de elementos antónimos, es muy frecuente en la enunciación de adivanzas, pero no aparece tan profusamente en otras composiciones. No obstante, pueden encontrarse algunos pasajes literarios como la conocida escena del balcón en la que *light*, empleado aquí como «frívolo, ligero», se contrapone, a su vez, a *dark* (*Romeo and Juliet*, II, ii, 104-6):

But my true love's passion: therefore pardon me,  
And not impute this yielding to light love  
Which the dark night hath so discovered

O en Quevedo, quien establece una oposición el adjetivo *bueno* a *mal*, que unido a *francés*, es la denominación que se usaba en la época para una enfermedad venérea:

Y hasta las trongas de Madrid peores  
las llenaron a todos de caballos  
y mal francés a buen francés volvieron

### 4. Paronimia

Los parónimos son palabras con distintos significado, pero con significantes relativamente cercanos. La semejanza formal es un factor que propicia la confusión o

ambigüedad, como puede verse en los siguientes ejemplos: «A little more than kin and less than kind» (*Hamlet* 1, 2:65) o «A young man married is a man that's marred» (*All's Well That Ends Well*, 2, 3:315).

Carroll utilizó también este recurso en la invención de una adivinanza que recoge en *Through the Looking Glass* (1992:194), y donde juega con la similitud fónica existente entre *dish-cover* y *discover*:

'First the fish must be caught.'  
That is easy: a baby, I think, could have caught it.  
'Next, the fish must be bought.'  
That is easy: a penny, I think, would have bought it.  
'Now cook me the fish!'  
That is easy, and will not take more than a minute.  
'Let it lie in a dish!'  
That is easy, because it is already in it.  
'Bring it here! Let me sup!'  
It is easy to set such a dish on the table.  
'Take the dish-cover up!'  
Ah, *that* is so hard that I fear I'm unable!  
For it holds it like glue--  
Holds the lid to the dish, while it lies in the middle:  
Which is easiest to do,  
Un-dish-cover the fish, or dishcover the riddle?

## 5. Otros recursos lingüísticos

Con frecuencia los juegos de palabras suponen una dislocación expresiva de la lengua, una desviación de las reglas del idioma mediante el empleo de diferentes técnicas como puede ser *blending* o amalgama. Carroll en *Through the Looking Glass* (1992:116 y 160) ofrece un ejemplo magistral en el poema «Jabberwocky», que Humpty Dumpty aclara explicando que, *slithy* está formado por *lithe* y *slimy*, y *mimsy* por *flimsy* y *miserable*:

It was brillig and the slithy toves  
did gyre and gimle in the wabe  
all mimsy were the borogoves  
and the mome raths outgrabe

En su aplicación didáctica, se puede pedir al alumnado que traduzca dicho párrafo y que invente palabras en su lengua materna que sean el resultado de la fusión de varias con el fin de comparar después en clase las distintas versiones que se ofrecen para determinar mediante el debate cuál parece ser la óptima, o al menos, la más próxima al original; o bien que busque ejemplos en español, pues también en la literatura castellana encontramos amalgamas, como en Quevedo: «Que porque el fuego tiene

mariposas queréis que el mosto tenga marivinos», o en «Bien se puede llamar libropesía sed insaciable de pulmón librero».

Otra técnica relevante para la creación de juegos de palabras es el calambur o agrupación de las sílabas de una o más palabras de tal manera que se altere totalmente el significado de éstas; aparece utilizado con gran ingenio en los famosos versos de Góngora: «Con dados ganan condados» o en «A este Lopico, lo pico yo». A menudo se emplea igualmente para la invención de chistes populares, como en:

- What annoies an oyster most?
- A noise annoies an oyster most.

Pero quizá donde se atestigua con mayor frecuencia es en las adivinanzas, como muestra el gran repertorio de ejemplos que se documentan en el adivinancero español: «Blanca por dentro, verde por fuera. Si quieres que te lo diga espera». Similar al calambur es la charada o acertijo que consiste en adivinar una palabra tomando una o varias sílabas de algunas palabras que aparecen en el enunciado, como en: «De todos los tíos, ¿cuál es el tío que más abriga?», o bien en: «El rey Alí, con su perro can, fueron a tomar té, a la ciudad que le he dicho a usted».

Al margen de las anteriores, probablemente la técnica impresa que más llama la atención de los lectores es la del *rebus*, donde la disposición de las palabras y las letras del enunciado desempeña un papel esencial, si se pretende resolver el supuesto enigma. Así una frase tan sencilla como «I understand he undertook to overthrow this undertaking» puede llegar a ser absolutamente indescifrable, si se presenta de la siguiente forma:

stand                    took                    to                    taking  
I                    he                    throw                    this

## 6. Conclusiones

De los numerosos ejemplos aducidos se colige que los mecanismos empleados en inglés y en castellano para crear juegos de palabras son similares. Algunos de los recursos que pueden emplearse son la polisemia, homonimia, paronimia u otras desviaciones intencionadas de los patrones lingüísticos inherentes a una lengua dada. Pese a que algunas técnicas se revelan más productivas en inglés que en español y a la inversa, el hecho de que los juegos de palabras puedan basarse en los mismos principios facilita la labor de implicar a los estudiantes para que participen activamente en la búsqueda de material en su lengua materna y equipararlo al material en lengua inglesa proporcionado por el profesor. Estos fragmentos servirán para aclarar elementos relativos al vocabulario, fonética o gramática sin que los alumnos los sientan

como una explicación tradicional, de modo que se muestren más predispuestos a participar con otros casos que conozcan en su lengua.

### Referencias bibliográficas

- Bryant, M. 1990. *Dictionary of Riddles*. Londres: Casell Publishers Ltd.
- Carroll, L. 1992. *Alice in Wonderland*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Ed., Ltd.
- Cazamian, L. 1952. *The Development of English Humor*. Durham, North Carolina: Duke University Press.
- Chiaro, D. 1992. *The Language of Jokes*. Londres: Routledge.
- Craig, W. J. 1919. *The Complete Works of William Shakespeare*. Oxford: OUP.
- Díaz, J. y M. Martín. 1990. *Adivinanzas de Castilla y León*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- Gárfer, J. L. y C. Fernández. 1983. *Adivinancero Popular Español*, I y II. Madrid: Taurus.
- Merino, J. y D. Potter. 1994. *Juegos de palabras en inglés*. Madrid: Editorial Anglo-Didáctica.
- Quevedo, F. 1992. *La vida del Buscón llamado don Pablos*. Madrid: Cátedra.
- Quevedo, F. 1981. *Poesía original completa*. Edición de J. M. Blecua. Barcelona: Planeta.
- Redfern, W. 1984. *Puns*. Oxford: Blackwell.
- Sánchez Carretero, C. 1997. «El aprendizaje de lenguas a través del humor». *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de Idiomas*, nº 9, págs 141-148.

---

**Isabel de la Cruz Cabanillas** es profesora en el Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá. Es autora y editora de diversos libros. Igualmente destacan sus contribuciones a revistas especializadas sobre lengua inglesa en su perspectiva sincrónica y diacrónica y ha participado en diferentes congresos de ámbito nacional e internacional. Facultad de Filosofía y Letras. San José de Caracciolos. C/Trinidad, nº 5. 28801 Alcalá de Henares (Madrid) Correo: <isabel.cruz@uah.es>.



# From the case study approach to drama in ESP

**Russell Dinapoli**  
Universitat de València

## **Abstract**

In this paper, the importance of creative expression in ESP is discussed. The difference between narrative writing and dramatic writing is explained. The similarity between a case study and a dramatic text is noted. The merits of practicing reading aloud in the latter expression in ESP are pointed out, and a method for preparing a dramatic dialogue to be read aloud is given.

## **Resumen**

La importancia de la expresión creativa es la materia de este artículo. Se explica la diferencia entre la escritura narrativa y la escritura teatral. Se destacan, asimismo, la similitud entre un estudio de caso y un texto teatral, así como las virtudes de practicar la lectura en voz alta de un texto teatral en ESP y se presenta un método para preparar un diálogo teatral para leer en voz alta.

In the area of English for Specific Purposes (ESP), teachers have as one of their primary goals that of preparing students to be competent second language users in specific professional fields. The sociolinguistic and psychological aspects relative to the language learning process allow for research into activities that consider the needs and learning capacity of the learners. Discourse Analysis in particular has widened the pragmatic sphere of communicative competence.

One of the key learning objectives language teachers pursue is to enhance students' abilities to communicate. Indeed, real communication is a primary objective of the Communicative Approach. Hence, teachers and course books encourage students to use their language skills communicatively.

To be effective, communication must be multifarious. That is, it requires the involvement of many skills. It is the multifariousness of communication, however, which makes it elusive to measuring proficiency.

Communication is a multiple process, involving not only the four language skills, including structural and semantic aspects, but also creativity. The multi-skilled components involved in creative expression is the basis of communicative competence. Needless to say, of these communicative processes, the creative skill is less subject to analytical research and to evaluation as to proficiency than the others mentioned.

Yet, despite the gap in analytical research, creativity needs to be included in the language learning process. Furthermore, pursuit and achievement of creative expression as a skill is a prime component in language proficiency.

The elusiveness of the creative process of communication makes it difficult to be taught. In the Communicative Approach, activities of all sorts are used to develop the learners' communicative skills. By and large, these activities center around tasks or game playing. The effectiveness of such exercises notwithstanding, there is a marked dissimilarity between creativity-based and task-based activities: the former can be more easily assessed than the latter. Right and wrong become blurred during the creative process.

A slew of seemingly insurmountable questions immediately come to mind. Can creative behavior be assessed, and if so, by what criteria? What is the role of attitude in the creative process? And what about logic?

Essential to communicative competence, creative expression in second language learning has yet to receive the attention it deserves from scholars. Perhaps it is the elusiveness of assessing creativity in language, coupled with the fact that no clear learning definition has yet been uncovered, that keeps the subject mute in modern linguistics. As a result, language teachers are not being provided with methodological material designed to enhance the creative capacity and sharpen the creative communicative skills of their students. Thus, the creative component is generally absent in the second language learning environment.

Nevertheless, several methodological inquires have developed over the years with regard to the development of the creative component. In the area of English for Specific Purposes, the most widely used and promising so far has been the Case Study approach. Among its more salient characteristics, in so far as ESP is concerned, the Case Study approach is fundamentally communicative. Culturally authentic material is used and the process is totally learner-centered. Equally important is the fact that it is not task-based so much as creativity-based. The emphasis on creative language use in the Case Study approach has been noted by Hammond (1980), Gragg (1982)

Piotrowsky (1982), as well as Dow and Ryan (1987). More recently, Bonet (1997) addressed the multi-skilled aspect of the approach.

One of the key aspects of the Case Study approach is role playing, as Uber Grosse (1988: 132) and St. John (1996:12) observe. Students are required to extract information from a case and then fill in the remaining information using their imaginations, coupled with logic. As Row and Ryan (1987:198) suggest, students create a plausible reality using the given information. Much in the way that an actor does in preparing a role, the student takes a case (i.e., the script) and constructs a character based on the information provided by the author of the case (the playwright). The character building process is strictly creative. But the creativity involved is based on logic. That is, the creative choices the student makes are justified by the given facts and the probability contained in the events specified in the case.

Much in the way actors do in preparing for a performance, the students, in groups, analyze a case (a script), exchange information and rehearse prior to performing (i.e., to presenting their interpretations of the facts given in the case). The rehearsal, or intercommunication (Gragg 1982:2) is an integral part of the creative process.

It is my belief that the Case Study approach can be widened to include dramatic texts by well-known authors such as Arthur Miller and Harold Pinter, to name just two modern English speaking playwrights.

There is a substantial difference between narrative writing and dramatic writing. The former is literary, descriptive, and created specifically to be read; the latter is geared toward dramatic action: it is created to be reproduced orally and visually. Narrative texts are written to be read. Dramatic texts are meant to be performed. Unlike descriptive narratives, a dramatic text has as its core a central dramatic action around which aural and visual elements dynamically orbit. As teacher-playwright W. Packard notes «In dramatic writing, instead of telling a story, one shows it» (1987, 3). That is to say, everything must be shown in concert with the action –with what the speaker wants.

Narrative writing does not fully offer the speaker the opportunity to show what he or she wants. Narratives are expository, full of background material and detail description. The reader of a narrative text becomes a narrator when reading it aloud. If the same reader, however, reads a piece of dramatic writing in the same way, the former narrator is immediately transformed into an actor.

The difference between the two modes of expression, narrative and dramatic, is patent. To narrate a text, one only needs to read in a voice that is loud and clear enough to be understood. This is not the case in reading a dramatic text aloud. Unlike a narrator

telling a story, an actor must show it. Actors demonstrate dramatic action, using all manner of visuals, gestures and voice inflection to do so. Moreover, unlike drama, narrative writing tends to be lengthy and written in the past tense (or the narrative present indicative tense).

Drama, however, takes place in the present. There is a sense of urgency about it that avoids expository lengthiness. For in dramatic texts there is usually something at stake, and the more urgent it is the better the drama.

Herein lies the essential usefulness of dramatic writing in English for Specific Purposes (ESP). Practicing dramatic reading aloud can facilitate dramatic expression, which consists of action (what the actor or speaker wants), visuals (what the actor must show to communicate what is wanted), and stakes (what will happen if the actor does not get what he wants).

This sense of urgency is particularly useful in stimulating the creative impulse. Reading a dramatic text, therefore, is not merely a task problem but an expression of a pressing action. For example, the sense of failure and emotional breakdown leading to salesman Willy Loman's suicide in *Death of a Salesman* is a case study, dramatically expressed.

Following is a short scene between Willy Loman and his wife Linda:

*LINDA:* How much did you do?

*WILLY:* Well, I—I did—about a hundred and eighty gross in Providence. Well, no—it came to—roughly two hundred gross on the whole trip.

*LINDA, without hesitation:* Two hundred gross. That's.... *She figures.*

*WILLY:* The trouble was that three of the stores were half closed for inventory in Boston. Otherwise I woulda broke records.

*LINDA:* Well, it makes seventy dollars and some pennies. That's very good.

*WILLY:* What do we owe?

*LINDA:* Well, on the first there's sixteen dollars on the refrigerator.

*WILLY:* Why sixteen?

*LINDA:* Well, the fan belt broke, so it was a dollar eighty.

*WILLY:* But it's brand new.

*LINDA:* Well, the man said that's the way it is. Till they work themselves in, y'know. *They move through the wall-line into the kitchen.*

*WILLY:* I hope we didn't get stuck on that machine.

*LINDA:* They got the biggest adds of any of them!

*WILLY:* I know, it's a fine machine [...] My God, if business don't pick up I don't know what I'm gonna do!

*LINDA:* Well, next week you'll do better.

*WILLY:* Oh, I'll knock 'em dead next week. I'll go to Hartford. I'm very well liked in Hartford. You know, the trouble is, Linda, people don't seem to take to me. (Miller 1976, 35-36).

In creatively preparing to read this scene aloud, the students must answer the following questions: *Who am I? What is my relationship to the other character? What do I want? What keeps me from getting what I want? What can I do to overcome the obstacle?* The answers to these questions must be logical and in accordance with the play (i.e., the case).

Taking Willy as an example, a student might answer the above questions in the following manner:

- a) *Who am I?* I'm Willy Loman. I'm a salesman. I've got two grown sons and a devoted wife. I'm well-known all over New England(etc.).
- b) *What is my relationship to Linda?* She is my wife. She raised my two sons. I love her a great deal and would do anything to make her happy. I have been unfaithful to her but I would never leave her (etc.).
- c) *What do I want?* More than anything else I want to be successful, well-off, and popular. I want my sons to admire me (etc.).
- d) *What keeps me from getting what I want?* I'm getting old and feeling tired. I'm not getting anywhere fast. The bills are mounting and I'm not selling enough to make ends meet. My boys can't look up to me if I'm a failure (etc.).
- e) *What can I do to overcome the obstacles?* I can try harder. Next road trip I make I'll really do my best. In the meantime, I mustn't show how beaten I feel. I will be optimistic, and avoid all signs of negativity (etc.).

Once the students have creatively built their characters in accordance with the text provided by the playwright, they are then ready to discuss the scene and, finally, to read it aloud before an audience of their peers. For, as Lazar observes, «It is important, when considering using plays in the classroom, that the performance aspect is also taken into account» (1993, 135).

Hence, the approach involves both individual work, in that the student prepares his or her part, and group work: first in pairs, and then the group as a whole discusses the performance and offers feedback. Student interaction and peer evaluation help to stimulate free discussion (Grellet, 1996).

In conclusion, creative expression is a skill that needs to be developed in ESP. Towards this end, drama offers an ideal opportunity. For it brings dramatic fiction into the realm of the Case Study approach. A technique for building a character is essential: the basic text establishes the limits, and the student's logic and imagination do the rest.

## **Bibliographical references**

- Bonet, P. 1997. *Applied Languages : Theory and Practice in ESP*. J. Piqué and David J. Viera, eds. Valencia: Universitat de València.
- Dow, A. R. and Joseph T. Ryan, Jr. 1987. «Preparing the Language Student for Professional Interaction». *Interactive Language Teaching*. Wilga Rivers, de. Cambridge: Cambridge UP.
- Gragg, C. I. 1982. [1940]. «Because Wisdom Can't Be told». Case No. 9-451-005. Boston: Harvard Business School.
- Grellet, F. 1996. *Writing for Advanced Learners of English*. Cambridge: Cambridge UP.
- Hammond, J. S. 1980. «Learning by the Case Method». Case No. 9-376-241. Boston: Harvard Business School.
- Lazar, G. 1993. *Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge UP.
- Miller, A. 1976. [1949] *Death of a Salesman*. Harmondsworth: Penguin.
- Packard, W. 1987. *The Art of the Playwright: Creating the Magic of Theatre*. NY: Paragon House Publishers.
- Piotrowski, W. V. 1982. «Business as Usual: Using the Case Method to Teach ESL to Executives». *TESOL QUARTERLY* 16:229-238.
- Uber Grosse 1988. «The Case Study Approach to Teaching Business English». *English for Specific Purposes* 7:131-136.

---

**Russell Dinapoli** es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de California en Los Angeles y Doctorado en Filología por la Universidad de Valencia, donde imparte clases en el Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Ha publicado numerosos artículos sobre el uso de la literatura, textos dramáticos y la utilización de improvisación de escenas como método de aprendizaje de un segundo idioma. Correo-e: russell.dinapoli@uv.es

-

# **El aprendizaje de idiomas en la era tecnológica ¿Ciencia-ficción o realidad?**

**Mari Mar Duque García y Ana Ibáñez Ramos**

Universidad Politécnica de Madrid

## **Abstract**

This paper describes the pedagogical experience carried out at the Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación (ETSIT) of the Universidad Politécnica de Madrid with high-intermediate students who learn English or French as a second language using a broad-band network infrastructure that allows them to practice the target language working collaboratively with native speakers students from Cambridge and Paris. This local experience is integrated in the European *Leverage Project* whose pedagogy is based on a task-based, collaborative approach to language learning. Our aims in the preparation for this activity were to familiarize ourselves -as teachers- with the broad-band network system, to find out how appropriate this system could be for a foreign language domain and to see to what extent this system could help improve communication in English and French among our students.

## **Resumen**

La experiencia pedagógica que se describe en este artículo es la aplicación práctica del desarrollo de una infraestructura de red multimedia con una arquitectura que interconecta tres centros europeos a través de redes en banda ancha. Este entorno ha permitido que grupos bilingües de alumnos de la Universidad de Cambridge, del Instituto Nacional de Telecomunicaciones de París y de La Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de Madrid realicen tareas diseñadas para el aprendizaje de inglés, francés y español a través de trabajo cooperativo, utilizando vídeo y audioconferencia, correo electrónico y recursos de audio y vídeo de calidad. El objetivo de este trabajo es describir esta experiencia y sus resultados, así como verificar hasta qué punto el uso de un sistema multimedia combinado con el enfoque basado en tareas es apropiado para el aprendizaje de lenguas y de qué modo puede ayudar a mejorar la comunicación en inglés entre nuestros estudiantes.

---

*El aprendizaje de idiomas en la era tecnológica: ¿Ciencia-ficción o realidad?*

Mari Mar Duque García y Ana Ibáñez Ramos, pp. 72-86

*Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, 1999-2000

## 1. Introducción

Los avances de la era tecnológica actual han fomentado el uso de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos académicos y profesionales a las que no ha podido escapar la enseñanza de idiomas. En la última década herramientas tecnológicas como el ordenador, los programas multimedia, la televisión por satélite, Internet o el correo electrónico se han ido incorporando cada vez más a los cursos de idiomas como complemento a la enseñanza tradicional, aunque recientemente programas europeos como *Lingua*, *Leonardo Da Vinci* o programas sobre tecnología y servicios avanzados han hecho posible realizar proyectos para el aprendizaje de idiomas basados únicamente en alguna de estas herramientas, por ejemplo, proyectos cuyo soporte es el correo electrónico o Internet.

Sin embargo, debido al gran coste que supone el uso de diversos recursos multimedia (videoconferencia, audioconferencia, Internet, correo electrónico, equipos de vídeo y audio, diccionario electrónico, etc.) proporcionados en una misma red de servicios integrados y disponibles en una estación de trabajo, son muy escasas las experiencias pedagógicas que puedan contar con un soporte tecnológico de estas características que haga posible que varios alumnos de diferentes nacionalidades y desde sus respectivos países trabajen conjuntamente en una misma tarea que les permita comunicarse en la lengua objeto de estudio (inglés, francés o español) directamente con alumnos nativos de esa lengua. Este nuevo enfoque de enseñanza requiere el diseño y desarrollo de material didáctico con la interacción y colaboración de lingüistas, programadores e ingenieros, así como una nueva forma de organizar la clase de idiomas en la que el profesor debe desempeñar nuevas funciones que se adapten a la fase concreta del proceso de aprendizaje.

Esta experiencia pedagógica ha estado integrada dentro del proyecto técnico europeo, denominado *Leverage*, financiado por el programa sobre Tecnología y Servicios Avanzados de la Comunicación de la Dirección General XIII de la Comisión Europea en el que han participado un grupo multidisciplinar de académicos y profesionales del mundo de la empresa de 12 instituciones europeas.

El proyecto *Leverage* consistió en el desarrollo de un entorno multimedia con una arquitectura que interconectó tres centros europeos a través de redes en banda ancha, permitiendo que grupos bilingües de alumnos de la Universidad de Cambridge (CLUC), del Instituto Nacional de Telecomunicaciones de París (INT) y de La Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación (ETSIT) de Madrid realizaran tareas diseñadas para el aprendizaje de inglés, francés y español a través de trabajo



cooperativo con el soporte técnico de nuevas tecnologías como la vídeo y audioconferencia, el correo electrónico, e Internet proporcionados en una misma red de servicios integrados.

La duración del proyecto ha sido de tres años con tres fases que se corresponden con tres experiencias pilotos. La primera de ellas se realizó sólo con alumnos de la Universidad de Cambridge (enero 1997); la segunda se llevó a cabo entre estudiantes de Cambridge y París (enero 1998) y en la tercera participaron alumnos de Cambridge, París y Madrid (octubre 1998).

En este artículo se describe la experiencia y los resultados de la última fase, que tuvo lugar durante octubre y noviembre de 1998, en la que Madrid participó con sus alumnos a través de una asignatura de libre elección impartida en cuarto curso de carrera del nuevo plan de estudios 94-M.

Los objetivos planteados fueron diversos:

- Familiarizarnos, como profesores, con el sistema de red de banda ancha.
- Indagar hasta qué punto el sistema podría ser apropiado para el aprendizaje de lenguas.
- Verificar de qué modo el sistema podría ayudar a mejorar la comunicación en inglés entre nuestros estudiantes.

A continuación se describe el contexto académico en el que tuvo lugar la experiencia, la metodología aplicada, la evaluación sobre la efectividad del sistema tecnológico y el enfoque pedagógico y las conclusiones.

## **2. El contexto académico**

La experiencia pedagógica se ha desarrollado en tres instituciones académicas europeas con la participación de sus estudiantes cuyo perfil académico y lingüístico es el siguiente:

### **Centro de Idiomas de la Universidad de Cambridge (CLUC)**

La edad de entrada en la universidad de los alumnos es de 18 años con una selección basada en los resultados académicos obtenidos en los estudios de enseñanza secundaria. Todos los alumnos tienen una formación de 5 años en una segunda lengua extranjera, sin embargo, es probable que durante los dos años anteriores a la universidad no hayan estudiado ninguna lengua.

Los alumnos seleccionados para el aprendizaje de francés a través del sistema *Leverage* han sido estudiantes de ingeniería del tercer año de carrera, los cuales han elegido estudiar una lengua para su proyecto europeo. Estos han estudiado francés de forma voluntaria durante los dos primeros años de carrera. El objetivo del programa es enseñar idiomas a los estudiantes dentro del marco de las líneas del Consejo Europeo contenidas en el documento “Idiomas para trabajar y vivir”. Para conseguir este objetivo el aprendizaje se basa en cuatro principios:

- Aprendizaje basado en tareas: para reflejar la realidad del uso actual de la lengua
- Integración de destrezas lingüísticas: para funcionar de manera eficiente en la vida real
- Integración de la lengua: para conseguir el mayor grado de realismo y autenticidad
- Conocimiento cultural ? para operar con éxito en un sentido lingüístico y social.

Los alumnos tienen semanalmente cuatro horas de clase presencial con profesor y cuatro horas de aprendizaje autónomo. Además, deben dedicar otras doce horas de estudio individual. La evaluación se basa en un 70% por el uso apropiado de la lengua y en un 30% por el contenido técnico. La integración del sistema *Leverage* en este programa ha proporcionado a los alumnos un recurso adicional.

En cuanto a los alumnos que estudian español lo hacen de forma voluntaria y mediante aprendizaje autónomo. Proviene de diferentes disciplinas pero están interesados en la adquisición de destrezas lingüísticas aplicando los mismos principios del programa de francés para estudiantes de ingeniería.

### **Instituto Nacional de Telecomunicaciones de París (INT)**

Los estudiantes en INT cursan estudios de tercer, cuarto y quinto año de carrera en el campo de las telecomunicaciones y administración de empresas.

El 70% de los alumnos se seleccionan a través de un examen nacional, los cuales han estudiado inglés entre 7 y 10 años además de otra lengua, normalmente alemán y español. Son brillantes y están acostumbrados a un entorno de aprendizaje estructurado. La mayoría pueden pasar fácilmente el examen de inglés conocido como *First Certificate of English*. Otro 20% de estudiantes se incorporan en el segundo año, después de cuatro años de estudios universitarios. Estos han estudiado inglés durante 7 años y aunque por lo general su nivel de inglés no es muy alto, son buenos estudiantes autónomos.

El programa de postgrado no contempla los idiomas como una asignatura obligatoria, pero los estudiantes tienen acceso al centro de recursos y pueden asistir a clase una vez por semana. Se ofrecen también cursos profesionales para ejecutivos de Telecom y técnicos de otras empresas con una experiencia profesional de al menos cinco años. Los alumnos de este grupo, cuyas edades oscilan entre 27 y 45 años, son buenos estudiantes autónomos y les gustan los métodos de aprendizaje basados en tareas.

El plan de estudios del centro exige que todos los estudiantes estudien inglés para asegurar a todos los graduados un nivel mínimo de conocimientos. El programa cubre futuras necesidades profesionales, por ejemplo, presentaciones orales, redacción del Curriculum Vitae, cartas comerciales, informes, artículos de investigación, estudios de casos, etc. También proporciona cursos temáticos orientados al aprendizaje de una lengua a través de temas culturales o profesionales. Existe una estrecha colaboración entre los profesores de inglés y otros departamentos técnicos para proporcionar cursos de inglés para fines específicos.

A todos los alumnos de INT con un buen nivel de inglés se les recomiendan que estudien otra lengua extranjera. La mayoría continúa con la misma que cursaron durante la enseñanza secundaria en la que el estudio de dos lenguas es obligatorio. El 30% de estudiantes eligen español, cuyos cursos tienen un enfoque más general que los de inglés basado en temas culturales y socioeconómicos. Son dos los niveles ofrecidos, básico e intermedio. No se ofrecen cursos de español para fines específicos.

La mayor parte del aprendizaje se efectúa en clase. Durante el año académico, que abarca desde septiembre a finales de junio, se ofrecen 4,5 horas de idiomas por semana, distribuidas en sesiones de hora y media. Todos los profesores son nativos con una variada formación académica. La mayoría de los estudiantes tienen 3 horas de inglés y 1,5 horas de una segunda lengua. Los grupos son de 10 a 15 alumnos. Durante los dos primeros años los grupos están formados por alumnos de ingeniería y administración de empresas y los cursos de inglés son de 30 horas repartidas en 10 semanas. Los cursos de una segunda lengua son de 25 horas impartidas a lo largo de todo el año.

El tercer año se divide en dos semestres. Los estudiantes deben realizar una práctica en alguna empresa durante un semestre y cursar una especialidad en INT durante el otro semestre. En este año se les exige a los alumnos que redacten un artículo de investigación en inglés relacionado sobre un tema profesional.

El aprendizaje se lleva a cabo principalmente en un entorno tradicional y los alumnos no realizan trabajos de investigación individual a menos que sea una actividad relacionada con un proyecto; sin embargo, algunos estudiantes que empiezan a compatibilizar objetivos académicos y profesionales, acogen de muy buen grado otras alternativas flexibles de aprendizaje.

### **Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de Madrid**

La Universidad Politécnica de Madrid se compone de 19 escuelas técnicas en las que el inglés como segunda lengua forma parte del plan de estudios, Sin embargo, el carácter obligatorio, opcional o de libre elección de esta materia varía de unos centros a otro. Existe un departamento común de idiomas, denominado Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y Tecnología, con un enfoque orientado hacia el campo específico de la disciplina que se imparte en cada escuela, por ejemplo, inglés para telecomunicaciones, inglés para arquitectura, inglés para agronomía, etc. La Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación, conocida como ETSIT, pertenece a esta universidad. Su plan de estudios con una duración de cinco años tiene como objetivo la formación científica y tecnológica de los alumnos en el campo de las telecomunicaciones.

En la actualidad el inglés es una asignatura obligatoria en el segundo y tercer año de carrera que se imparte en dos cursos cuatrimestrales de 30 horas cada uno distribuidas en dos horas a la semana. Además de las clases presenciales, los alumnos realizan también diversos trabajos en horas extraescolares. El número de alumnos por grupo es alto, ya que la asistencia regular oscila entre 50 y 65 por clase y el nivel de conocimientos es heterogéneo, encontrando tanto falsos principiantes como alumnos avanzados. Por tanto, estos son los dos inconvenientes con los que el profesor debe enfrentarse en clase. Así pues, las clases numerosas favorecen la importancia del trabajo en grupo, la corrección en parejas y el enfoque basado en tareas. El papel del profesor es proporcionar el input lingüístico necesario, organizar y coordinar las actividades mientras que los alumnos trabajan en clase y resolver aquellas dudas, preguntas o dificultades que los alumnos puedan tener. Las tutorías desempeñan también un papel importante.

El programa de inglés, basado en las necesidades académicas y profesionales, consiste en unidades temáticas relacionadas con su área de estudios organizadas en módulos en los que se integran diversas destrezas lingüísticas. El material didáctico consta de una selección de textos de revistas y libros técnicos y de una colección de

cintas de audio y vídeo del campo de las telecomunicaciones. El enfoque pedagógico del sistema *Leverage* se ajusta muy bien al enfoque ofrecido en las clases de idiomas de la ETSIT porque ambos implican actividades en grupo en las que las cuatro destrezas de comprensión y expresión oral y escrita están integradas.

### **3. Metodología**

En esta sección se describen los aspectos metodológicos de la experiencia pedagógica.

#### **3.1. Número de alumnos y grupos**

Un total de 48 alumnos han participado en la experiencia, 16 por cada nacionalidad, distribuidos en 12 grupos bilingües de cuatro alumnos (cuatro grupos de inglés-español, cuatro de francés-español y cuatro de inglés-francés). A Cada alumno se le asignó una estación de trabajo con el sistema *Leverage* ubicada en sus respectivos centros que les permitió tener una comunicación remota con el resto de los componentes de su grupo desde otros países.

#### **3.2. Tarea**

Preparar una presentación oral y redactar un informe sobre un tema.

#### **3.3. Tema**

Se proporcionó a los alumnos una lista de posibles temas a elegir para el desarrollo de la tarea clasificados en tres grupos:

##### Temas académicos:

- Actividades sociales y culturales organizadas por las tres instituciones académicas: INT París, CLU Cambridge y ETSIT Madrid.
- Áreas de investigación en los tres centros anteriores
- Formación universitaria proporcionada por cada una de las tres instituciones

##### Temas científico-técnicos

- El Eurotunel Londres-Paris
- La Agencia Espacial Europea
- Los nuevos servicios interactivos
- La seguridad de la información
- El arte por ordenador

## Temas generales

- La moneda única en Europa
- Deportes en Europa
- El cine en Europa
- Instituciones europeas
- Museos y arte en Europa
- Viajes
- Política medioambiental en Europa

### **3.4. Tipo de Actividades:**

Entre las diversas actividades que los alumnos han realizado en trabajo cooperativo con los miembros de su grupo para la preparación de la tarea final se encuentran las siguientes:

- Discusiones y negociaciones orales en grupo sobre el enfoque del tema y distribución del trabajo.
- Búsqueda de información individual y/o conjunta sobre el tema en Internet y en el servidor.
- Visionado de cintas de vídeo y audiciones de cintas de cassette.
- Estudio individual y/o conjunto sobre como preparar presentaciones orales.
- Redacción individual y revisión conjunta de documentos en inglés (informe, mensajes por e-mail, etc.)
- Presentación oral en grupo sobre el tema.

### **3.5. Enfoque pedagógico:**

La pedagogía aplicada ha requerido un enfoque de trabajo cooperativo basado en tareas que permite que grupos de alumnos desde diversos puntos remotos realicen conjuntamente una misma tarea para aprender una lengua. Desde el punto de vista técnico, también está basada en el aprendizaje de una lengua a través de una red, puesto que se requiere como soporte técnico una red que conecte varios ordenadores y que proporcione recursos multimedia integrados (texto, imágenes gráficas, vídeo y audio). Los materiales proporcionados a través de estos recursos constituyen el soporte lingüístico para que los alumnos aprendan la lengua.

### **3.6. Recursos proporcionados por la red**

El sistema *Leverage* proporciona diversos medios de comunicación sincrónica y asincrónica que permiten que los estudiantes trabajen conjuntamente. Entre los servicios en comunicación sincrónica (tiempo real) se encuentran la videoconferencia,

la audioconferencia, Internet y el acceso a documentación de compañeros y/o tutores. El correo Electrónico es el servicio disponible en comunicación asincrónica.

#### Servicios en comunicación sincrónica ( en tiempo real ):

Videoconferencia.

Audioconferencia

Internet

Acceso a documentación de compañeros y/o tutores.

#### Servicios en comunicación asincrónica

Correo electrónico

El sistema *Leverage* tiene también unos recursos didácticos para que el alumno pueda mejorar sus destrezas lingüísticas: equipo de vídeo, de audio, programas multimedia y diccionario electrónico. Estos recursos permiten a los alumnos tener acceso a una gran variedad de materiales didácticos presentados en texto (con formato de edición en HTML), imágenes gráficas, vídeo y audio.

#### Otros servicios de uso individual

Equipo de vídeo

Equipo de audición

Programas multimedia

Diccionario electrónico bilingüe

Concretamente para la tarea asignada, una presentación oral y un informe escrito, mediante páginas formateadas en HTML en el servidor se les proporcionó a los alumnos información lingüística sobre cómo preparar, organizar y exponer una presentación oral en inglés con algunos consejos prácticos para evitar y/o afrontar errores al hablar en público. También se incluyeron direcciones de Internet para la búsqueda de información sobre los temas proporcionados, así como un vídeo con la presentación de las tres instituciones académicas que participaban en la experiencia en inglés, francés y español.

### **3.7. Equipos técnicos**

Cada centro contó con 5 estaciones de trabajo con el sistema *Leverage*, 4 para los alumnos y 1 para los profesores de lenguas, lo que constituye un total de 15 equipos completos.

### **3.8. Duración**

El curso tuvo una duración de 20 horas distribuidas a lo largo de cinco semanas. Durante la primera semana se instruyó a los alumnos con el fin de que se familiarizaran

con el sistema *Leverage* y sus estaciones de trabajo en dos sesiones de dos horas cada una. En las tres semanas siguientes trabajaron un total de 12 horas en grupos bilingües para desarrollar la tarea, distribuidas de la siguiente manera: dos sesiones de 2 horas por semana ( 4 horas semanales ), de las cuales dos horas estaban asignadas a videoconferencia y el resto al uso de los otros recursos de vídeo, audio, Internet, correo electrónico, etc. La última semana estuvo dedicada a la exposición de las presentaciones orales por los distintos grupos bilingües a través de videoconferencias supervisadas por los monitores lingüísticos.

El siguiente cuadro resume la planificación anterior:

<b>Período de Tiempo</b>	<b>Nº Horas</b>	<b>Objetivos</b>
1ª semana	4 horas	Familiarización de los alumnos con el sistema <i>Leverage</i> .
2ª, 3ª y 4ª semanas	12 horas (dos sesiones de 2 horas por semana)	Desarrollo de la tarea
5ª semana	4 horas	Exposición de las presentaciones orales en grupos bilingües mediante videoconferencia.
Total = 5 semanas	= 20 horas	Objetivo final: Presentación oral e informe escrito

### **3.9. Organización de las sesiones:**

Con el fin de optimizar las estaciones de trabajo y evitar el solapamiento de grupos, se elaboraron unas franjas horarias al comienzo de cada semana para que los alumnos eligieran libremente el horario de las sesiones, previo acuerdo con sus compañeros de grupo franceses o ingleses mediante correo electrónico. Este sistema ha permitido, por un lado, que las conexiones necesarias para audio y videoconferencia estuvieran realizadas para la hora concreta de cada sesión; por otro, que los profesores de idiomas se unieran a las sesiones para supervisar o asesorar a los alumnos durante sus trabajo.

### **3.10. Papel del profesor**

Las funciones del profesor de idiomas han ido cambiando a lo largo de las distintas fases en que se ha desarrollado esta experiencia. Estas se especifican a continuación:



Instructores lingüísticos (fase de diseño y elaboración del material). La preparación del material e instrucciones lingüísticas en inglés, francés y español para que los alumnos realizaran la tarea fue llevada a cabo por los profesores de idiomas de las tres instituciones académicas con el soporte técnico de ingenieros y programadores.

Monitor-Asesor y Revisor (fase de desarrollo de la tarea). El contacto de los profesores con los alumnos se ha llevado a cabo a través de dos medios: la videoconferencia para asesorarles y observarles durante sus sesiones de trabajo en grupo y el correo electrónico para supervisar las tareas e informes escritos que los alumnos enviaban semanalmente al tutor que tenían asignado.

Suministrador de retro-alimentación lingüística (fase de desarrollo de la tarea y fase posterior a la exposición oral). Esta función consistió en corregir a los alumnos posibles fallos de expresión oral detectados (fluidez, pronunciación, ritmo o aspectos léxico-sintácticos y funcionales) durante y al final de las sesiones de trabajo y/o presentación oral.

#### **4. Evaluación**

La evaluación de la experiencia llevada a cabo en la ETSIT se realizó fundamentalmente a partir de la información que obtuvimos de los cuestionarios que completaron los alumnos al final del curso, de entrevistas personales que mantuvimos con algunos de ellos en el transcurso de la actividad, y de la observación directa cuando estaban trabajando.

##### El Cuestionario

El cuestionario se dividió en 3 partes. En la primera parte se pedía a los alumnos que comentaran los aspectos positivos y negativos de la actividad desarrollada así como los beneficios obtenidos. La mayoría de ellos coincidieron en destacar los siguientes aspectos:

- *Mayor seguridad y fluidez al hablar en inglés o francés en público.*
- *Experiencia en el uso de las nuevas tecnologías para llevar a cabo una tarea.*
- *Acercamiento a otra cultura y forma de vida.*
- *Haber conocido a estudiantes europeos y la amistad surgida de esta relación.*
- *Pasárselo muy bien trabajando en grupo.*

Desde nuestro punto de vista estos comentarios son muy interesantes, en el sentido de que ponen de manifiesto que los beneficios, tal como ellos los perciben, no se limitan al aprendizaje o práctica de la lengua inglesa, sino que además ponen en plano

casi de igualdad otros aspectos relacionados con los factores afectivos o emocionales que son tan importantes para la motivación del alumno y en general en todo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

En la segunda parte los alumnos evaluaron las distintas herramientas multimedia utilizadas en el proyecto. Sin duda el elemento estrella fue la videoconferencia, seguida muy de cerca por el correo electrónico. Respecto a la videoconferencia, algunos de los comentarios más interesantes fueron:

- “Me gusta ver la cara de la persona con la que estoy hablando, porque puedo ver su expresión”.
- “Ha sido la herramienta más importante, Te permite ver la persona con la que estás hablando y cuando no entiendes algo, con la comunicación no verbal puedes entenderte”
- “Es absolutamente esencial. Fue lo mejor de las sesiones”.

El correo electrónico también les resultó de gran utilidad.. Así lo expresaban algunos estudiantes:

- “Te permite adelantar trabajo fuera de las sesiones de videoconferencia, cuando más le conviene a cada uno. Nosotros lo hemos utilizado sobre todo cuando no teníamos tiempo, en la sesión de videoconferencia, de discutir algún aspecto relacionado con el tema que estábamos tratando”
- “Si, es muy útil porque es la aplicación perfecta para establecer una comunicación permanente entre alumnos y profesores, y entre los alumnos de un mismo grupo también”.
- “Cuando teníamos que hacer planes, cambiar la fecha de la sesión de videoconferencia, e incluso intercambiar información entre una sesión y otra, el correo electrónico era la herramienta perfecta”.

En la tercera parte hicieron una valoración de las principales características del proyecto *Leverage*. La reacción de los estudiantes a esta nueva forma de aprendizaje de una lengua extranjera fue sumamente positiva, y los aspectos más valorados fueron los siguientes:

### **Desarrollo de una tarea como medio que facilita el aprendizaje de una lengua extranjera:**

- “Sólo hablar no te llevaría a ningún sitio. Es mejor implicarse en una tarea concreta, y así esforzarse en usar el vocabulario adecuado...”
- “No te sientes como si perdieras el tiempo y trabajas con la idea de perseguir un objetivo”.
- “Desarrollar una tarea es una buena razón/excusa para llegar a interesarte mucho más en el aprendizaje de una lengua extranjera”.

### **Acceso a estudiantes nativos de la lengua objeto de estudio (francés o inglés):**

- “Es esencial. Siempre es mejor escuchar a alguien pronunciar correctamente una palabra (especialmente en inglés, donde nunca es posible saber como se pronuncia una palabra escrita). En verdad es la mejor forma de aprender lenguas, el resto no tiene sentido”.
- “Hablar con nativos es la mejor forma de aprender una lengua”.

### **Trabajo en grupos bilingües para facilitar el aprendizaje:**

- “Fue muy útil porque podíamos corregir los errores que el estudiante inglés hacía en español y viceversa.”.
- “Fue muy útil porque podíamos ayudarnos unos a otros y así sacar más provecho del trabajo realizado”..

### **La observación directa**

Ya se ha comentado que, además de los cuestionarios, observamos a los alumnos mientras estaban trabajando. Quizás lo más llamativo es que los estudiantes españoles, cuando estaban en las estaciones de trabajo sin conexión internacional, utilizaban la lengua extranjera para comunicarse entre ellos. Esto es algo que en el aula no es muy habitual, debido sobre todo a la inseguridad y timidez que suelen sentir al hablar en público en una lengua que no dominan. Nuestra hipótesis es que la mediación del ordenador tiende a reducir dicha inseguridad, fenómeno que nos interesa seguir observando en posteriores experiencias.

También notamos que la motivación y la implicación de los alumnos fue muy alta en el desarrollo de la actividad, y las presentaciones orales finales resultaron muy interesantes, con enfoques muy distintos y personales, mostrando los alumnos un gran entusiasmo.

## **5. Conclusiones**

En general, nos parece que este tipo de experiencias supone un complemento importante a las clases tradicionales, ofreciendo a los alumnos la posibilidad de experimentar un modo diferente de aprender y practicar una lengua extranjera. Esto se ve favorecido, por un lado, por el enfoque basado en tareas, uno de cuyos presupuestos es plantear situaciones en la que los alumnos tengan que usar la lengua extranjera para transmitir información, negociar, dar opiniones, etc. En este contexto, las necesidades de aprendizaje no dependen del criterio del profesor, sino que surgen de la actividad

en sí. Por otro lado, nos parece que el uso de herramientas multimedia en la red añade ciertas ventajas que nos gustaría destacar:

- La novedad del medio actúa como un catalizador favoreciendo la motivación y la participación del alumno.
- Favorece la interacción y la cooperación entre alumnos de distintas lenguas y nacionalidades.
- Promueve un ambiente afectivo positivo.
- Crea una situación donde los alumnos tienen que usar la lengua extranjera, no como objeto de estudio, sino como instrumento de comunicación con hablantes nativos.
- Genera una técnica de enseñanza multifocal y rotativa en la que el foco de atención no es el profesor sino cada uno de los alumnos y grupos que participan en la actividad.

De acuerdo con los datos que tenemos, el 70% de nuestros alumnos nunca ha estado en un país de habla inglesa y, en la mayor parte de los casos, el contacto de éstos con la lengua inglesa ha sido sólo como asignatura, y no como instrumento de comunicación. Por ello, nos parece que experiencias de este tipo, que favorezcan el contacto entre estudiantes universitarios de diferentes lenguas y nacionalidades, tienen un papel importante que jugar hoy en día en el proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera.

## **Bibliografía**

- Atkinson, T. 1998. *WWW. The Internet*. Centre for Information on Language Teaching Research.
- British council. 1983. *Focus on the Learner*. Modern English Publications.
- Brumfit, C.J. & Johnson, D. 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Candlin, C. 1987. "Towards Task-Based Language Learning", In Candlin, C. & Murphy (eds.) *Language learning tasks*. Lancaster practical papers in English Language Education, Vol.7, pp. 5-22. NJ: Prentice Hall.
- Comfort, J. 1995. *Effective Presentations*. Oxford University Press.
- Crookes, G. & Gass, S.M. 1993. *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Multilingual matters.
- Ellis, M. & O' Driscoll, N. 1992. *Giving Presentations*. Longman.

- ELT Documents 112.1981. *The ESP Teacher*. MEP and the British Council.
- Golebioska, A. 1990. *Getting Students to Talk*. Prentice-Hall International English Language.
- Hagen, S. (ed.) 1993. *Using Technology in Language Learning*. City Technology Colleges Trust Limited in Association with Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Leverage. 1996. Integration of Pedagogical Framework (DWP213).
- Leverage. 1996. Specification of Tasks (DWP214).
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press.
- Pica, T., Kanagy, R. & Falodun, J. 1993: "Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction". In Crookes, G. & Gass, S.M. (eds.). *Tasks and Language Learning. Integrating Theory and Practice*. Multilingual matters. pp.9-34.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.
- Towshend, K. 1997. *E-mail. Using Electronic Communications in Foreign Language Teaching*. Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Wright, T. 1987. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press.
- Yalden, J. 1987. *The Communicative Syllabus*. Prentice Hall International ELT.

---

**Maria del Mar Duque García** (marduque@etsit.upm.es) es Profesora Titular de Universidad y traductora en lengua inglesa por el Instituto de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense de Madrid. Su trayectoria docente e investigadora está orientada a la comunicación oral y escrita en inglés para fines específicos. Sus trabajos de investigación se relacionan con la lingüística computacional, la escritura asistida por ordenador, el análisis de estilo científico-técnico, la elaboración de material didáctico de Inglés para Fines Específicos y la enseñanza de idiomas a través de nuevas tecnologías. Es autora de *The Academic Writer's Handbook* (1991 y 1993) y *Manual de Estilo: El Arte de Escribir en Inglés Científico-Técnico* (ITP Paraninfo, 2000); coautora de: *Gramática de la Lengua Inglesa* (1991) e *English Texts for Telecommunication Engineering* (1990 y 1994).

**Ana Ibañez Ramos** (aibanez@etsit.upm.es) es Profesora Titular de Universidad y traductora en lengua inglesa por el Instituto de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense de Madrid. Su trayectoria docente e investigadora está orientada a la comunicación oral y escrita en inglés para fines específicos. Sus trabajos de investigación están relacionados con lexicografía, terminología y traducción científico-técnica, análisis de necesidades, elaboración de material didáctico y la enseñanza de idiomas a través de nuevas tecnologías. Es coautora de los siguientes libros: *Gramática de la Lengua Inglesa* (1991) e *English Texts for Telecommunication Engineering?* (1990 y 1994).

Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y Tecnología. Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación. Universidad Politécnica de Madrid. Avda. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid 28040

# **Integration of computers in the classroom: the use of the UNIX operating system as a tool**

**Ana Fernández Montraveta and Mercè Coll Alfonso**  
Universidad Autónoma de Barcelona

## **Abstract**

In this paper we present our ESP teaching experience to computer science students at the Escuela Universitaria de Informática at the UAB using the UNIX operating system as a learning tool. Concretely we detail the new approach adopted for our practice classes.

## **1. Teaching enviroment**

To obtain the degree taught at this school (Ingeniería Técnica en Informática) students have to take two English subjects: Inglés Técnico I and Inglés Técnico II. These courses consist of both theoretical and practice classes. Although this may seem a little bit odd at the beginning, this organisation was adopted in order to fit in with the other subjects of this degree. Both subjects focus mainly on reading scientific and technical English texts since being able to read and understand computer manuals and articles from scientific magazines is one of the students' more important needs. Some emphasis is also given to written English, especially technical reports. The syllabi of these subjects were designed taking into consideration the rhetorical functions typically found in technical English as well as vocabulary and expressions related to computer science.

Our teaching activity is also determined by the number of students per class and their English proficiency. Unfortunately, classes are far too crowded -about 120 students are enrolled in each one. Students come from different academic backgrounds: some have studied BUP and COU, whereas others come from FP2. Some come directly from their secondary studies while some have spent several years working before

reassuming their university studies. Thus, as can be supposed, students' English proficiency is not at all homogeneous, nor are their study habits. The English level may range from absolute beginner to intermediate or even advanced.

We should also mention the fact that English as a subject is considered to be less important than other subjects students have to take (e.g. Operating Systems, Digital Systems, Calculus, Algebra, Computer Networks...) As a result English classes are usually the first ones to be skipped when exam periods or other critical times come around.

## 2. Task based framework in practice classes

Taking all these factors into consideration (high number of students per class, heterogeneous English proficiency, irregular and low attendance to classes) we decided to re-design our practice classes. We adopted a task-based framework, following Jane Willis (1996; see diagram next page). We tried to create a good learning environment for language learning. According to this author, successful language learning takes place under four conditions (see Graphic 1):

**Exposure.** This involves listening or reading, or both, in the target language.

**Use.** The learner has to have the opportunity to express himself/herself in the target language, i.e., to use it to communicate.

**Motivation.** Learners have to be motivated in two senses: to decipher the language and to cipher it.

**Instruction.** Willis does not consider instruction to be an essential factor for successful learning. In fact, we can learn a foreign language without being formally instructed. And the opposite also holds: to follow, for example an English course or even several courses, does not necessarily entail that, afterwards, we will be able to understand English, to read and write in English and to talk in English.

Our classes are thus designed to increase the amount of exposure to English scientific texts, to give our students more opportunities of using the English language to communicate, and also to enhance their motivation. The course consists of 4 practice exercises. We devote 3 or 4 sessions to each one, which is to say 3 or 4 weeks. The exercise design follows the three phases that constitute the components of the task-based framework: Pre-task, Task cycle and Language focus, proposed by Jane Willis 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, p. 38, adapting them, of course, to our own style of teaching (see Graphic 2).

We are going to proceed by describing in detail one of the exercises practice, the one devoted to modal verbs.

### **3. Description of the activity**

In this practice exercise the aim was to study the modal verb uses which are relevant for learners of English in the field of computer science. To do so, we decided to program a practice exercise that was task-based instead of the ordinary type of grammar exercises for the reasons stated above.

The task proposed to the students was that of finding occurrences of certain uses of modal verbs in a corpus of technical English, more specifically in a text related to the field of artificial intelligence. To carry out this practice exercise two tools were indispensable: a corpus and the UNIX operating system. In this section we are going to briefly describe the main characteristics of both.

#### **3.1 Necessary Tools**

##### **3.1.1 Corpus.**

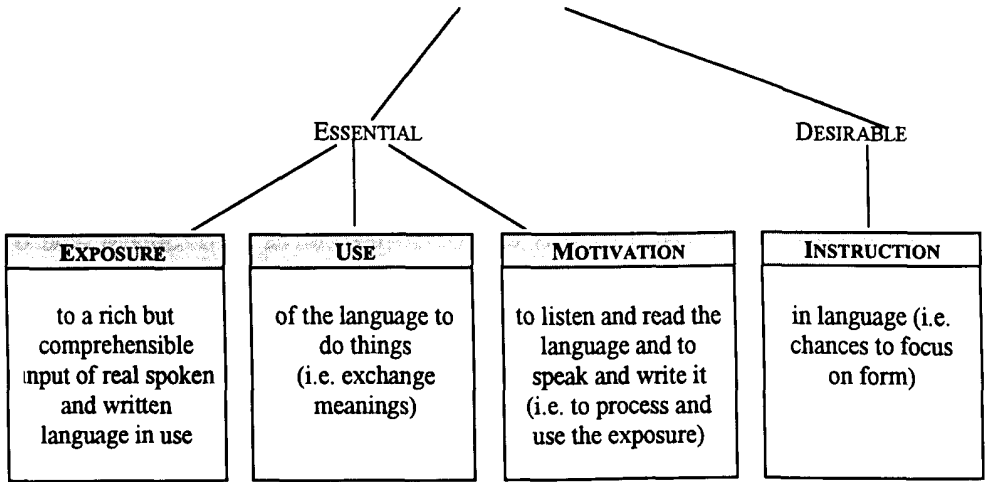
Even though we are conscious that currently there is a significant number of corpora available for the study of the English language both in the market and on the Internet, we decided to build our own for several reasons.

First and foremost, we are teaching ESP and therefore we are interested in the teaching of those grammatical and discourse points which are relevant for our students. This is the reason why a text in general English does not meet our needs. Secondly, the size of the corpus was also important. For the practice exercise we had in mind, it was sufficient with a certain number of occurrences. The corpus to be built should make it feasible to study most instances and at the same time it should allow the activity to be guided.

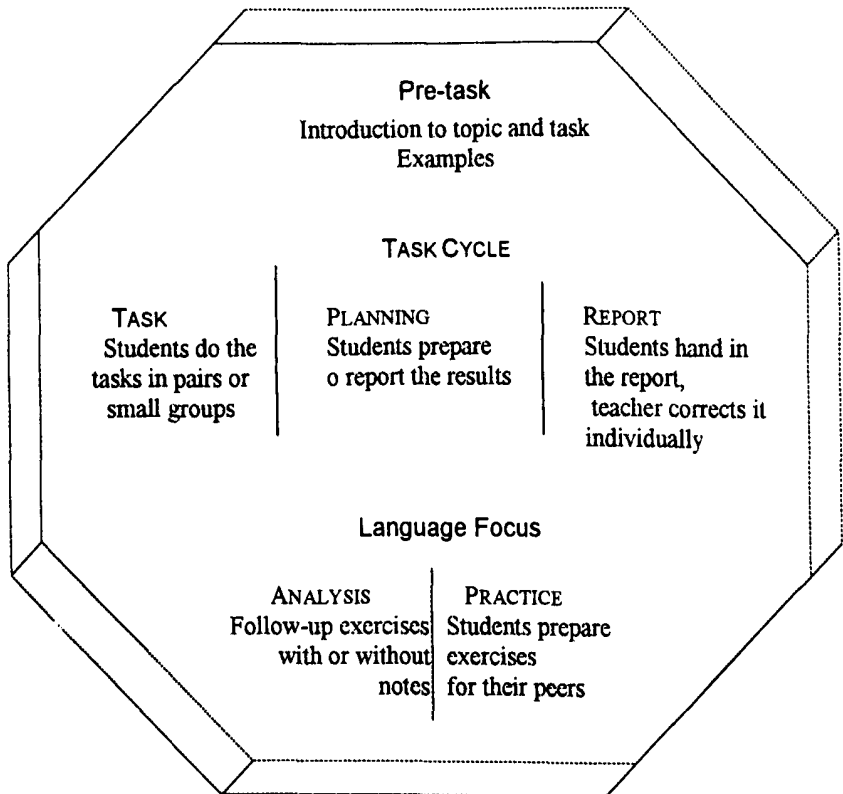
Thus, we decided to build our own corpus. We downloaded from the Internet some magazines on Artificial Intelligence. The final corpus was a text file of about 100.000 words in which each sentence was treated individually so as to facilitate the ulterior search. We did not consider it necessary either to tag the corpus or to syntactically parse it since we only needed the occurrences of certain words and their context of appearance.



# CONDITIONS FOR LANGUAGE LEARNING



From J. Willis (1996) *A Framework for Task-Based Learning*, p. 11, Longman



### 3.1.2 Unix

As far as Unix is concerned we should first mention that this operating system allows the user to deal with huge text files. We decided to use the UNIX system, instead of other available software that also serve the same purpose, for a couple of reasons.

In the first place, in spite of the fact that we had the 'TACT' program, it was not possible to use it: it requires extended memory and since we are working on an intranet, this type of memory is not available. This is why we decided to favor the use of the UNIX OS. It also serves another purpose which is that of integrating the English subject with other subjects -such as Operating Systems- which are central for computer-science students. Mention should be made that the students did really enjoy using the UNIX OS as well as writing their own searching programs. Some of them even admitted to having learnt more UNIX in this practice exercise than in the theory classes of the subject matter.

#### 3.1.2 The Activity

This practice exercise was divided into three parts. The first one involved looking for examples and uses of some modal verbs, the second one involved a reflection on linguistic considerations, and finally the third part consisted in reflecting upon a particular modal verb. To carry out the first part of the practice exercise students were provided with a list of the modal verbs and their uses in general English. We presented this list and studied it in the classroom. From that list a shorter one was elaborated. Next, they had to find examples of these uses in the corpus and then provide a sentence that exemplified the use for each modal verb that allowed it and that could be found in the corpus.

To do so, first they had to download the file called 'corpus.txt' to their own accounts in UNIX using *ftp* facilities. Once they had done so, they had to relate the uses described in the handout to the modal verbs that could instantiate that use. For instance, it is possible to express *certainty* by using the modal verbs *will*, *must* and *can't*. Once they had decided which modal verbs could express each one of the different uses, they had to find instances of the verb and decide which of the sentences returned in the search were really used in that sense.

To carry out the search the basic UNIX command to use was 'grep'. The simple instruction line was something of the kind:

```
$ grep ' can ' <corpus.txt >can.txt
```

#### Examples of search results

1. Eager case adaptation CAN also be described as extension-first.

1. There is a plane located at *lp* which **CAN** be used to transport the package.
2. A ground operator sequence is said to be a solution for a planning problem if it **CAN** be executed from the initial state, and the resulting state of the world satisfies the goal.
3. Syntactically, a plan in this space **CAN** be seen as a set of constraints (see below).
4. This replay strategy **CAN** be contrasted with that of PRODIGY/ANALOGY [40] where replay is alternated with from-scratch planning for extra goals not covered by a case.
5. Goals that are laboriously serializable for a state-space planner (in that there exist few goal orderings for which the goals may be solved in sequence) may be trivially serializable for a plan-space planner (meaning that the goals **CAN** be solved in any order).

With this instruction we are only saying that each instance of "can", with a blank before and after, found in the input file called 'corpus.txt' should be saved in another text file called 'can.txt'. This is the simplest form of the command and from it they can elaborate more sophisticated forms in which the searches are concatenated or in which, once the word is found, it is to be replaced by bolds and upper case, etc. In the former command we would save time in the searches and in the latter we would facilitate the reading of the sentences.

Complicating the search commands is not really necessary since we could also edit the outcome files with an ordinary word processor such as Word. But since our students are students of computer science they really enjoy this kind of activity. Once they have all the files with all the examples of the modal verbs they have searched for, they have to read some of them and look for the examples of the different uses they have been provided with. It is not necessary to read all the examples and that has to be made clear. Otherwise, due to the size of some of the files the practice exercise would become too boring and tiresome. Once an instance of a use has been found, they should go on looking for different uses.

When they have found everything they had to, they have to decide on the reason why some of the uses were not in the corpus file. The first time you ask for this type of linguistic reflection is really hard on them since they do not really know what they are expected to do. Some explanations are required and if you repeat this type of task again during the course there will not be so much trouble after the first time. Of course the answer to this second part – *Why are some uses not found in the corpus?* – reflects

the nature of scientific discourse itself and the unlikelyhood of anyone expressing certain functions such as promising, offering, etc. in a text of these characteristics.

In the third, and final part of the practice exercise, students were asked to study in detail one of the modal verbs. In this case they were to study the modal verb *can* and its uses in general and technical English. Then they had to compare some passive structures with some attributive ones in which this modal verb was found. In this last section they had to make remarks about the type of syntactic subject selected in these two structures and also decide on the reasons why one of them was more usual in technical English than the other one.

After the practice exercise was turned in and corrected by the teacher, a follow-up was conducted. For that two strategies were used. First the exercises were given back to the students and examined in class. We commented on the more frequently used examples and we explained why some modal verbs are used in one sense and not in another. The more frequent mistakes were also considered.

After this session another was devoted to a typical grammar exercise in which some of the students were allowed to use their notes and even to comment on the answers. The main aim of this session was, in the first place, to check how the topic had been learnt, but while doing so we also realized that giving them the possibility of going through the notes was positive as well. In one of the groups the students were not permitted to check their notes whereas another group of students was allowed to do so. The level of motivation and discussion was certainly higher in this second group as was the time of exposure to and reflection upon the language. As a result, the level of learning achieved also appeared to be higher in the second group.

#### **4. Conclusions**

During the present course we have implemented a series of practice exercises of the type just described above. On the whole, we have carried out four of them with their respective follow-up sessions. Besides the one described in the present paper, we have performed a practice exercise on error correction, using the computer tools provided on the school net; another which consisted in the translation of the UNIX help manual found online on the Web page of the school; and finally, another exercise using the corpus file we have already described but this time to work on relative clauses.

One of the reasons for proposing this type of practice class was the aim of integrating the English classes with those taught at the EUIS that are more subject specific. The reason for wanting to integrate English with the other subjects in the

school is that of making them feel that English is not a completely unrelated subject. We can say that we are pretty enthusiastic about how things have gone since we think that this goal has been fully achieved. Another problem at the school, class attendance, has also been sorted out. The number of students regularly attending practice classes has tripled and we have far more people in the practice classes than in the theory ones.

As a result of this the amount of work performed by the students in the practice classes and outside them has increased amazingly. This is the reason why we have decided to give a higher percentage of the final grade to the scores gotten in the practice exercises, in this way moving the focus of evaluation from just testing the proficiency to rewarding effort put into the learning process. Students think this quite a good idea and it particularly will help those students that arrive at the school with a lower level of English.

So, the idea is to have two possible paths for evaluating and each student should be able to choose the one he or she prefers in accordance to their needs and knowledge of English. Those students who want to sit the final exam and do not want to attend classes regularly will be able to do so and they will get their final score out of the final exam. Those students who are willing to come to class and work on the exercises designed for that course will get a 40% of their final grade from the average of the scores they get on each one of them. This type of evaluation is also being done in other subjects at the school such as Digital Systems and so we are also integrating English from this point of view, which really fits our idea of how English should be compatible with the rest of the subjects taught at the EUIS.

As the final remarks on this exercise, we would like to comment upon a beneficial side effect of the change in approach. The atmosphere generated in the classroom has been much more positive, probably due to that fact that we have shifted the focus of the learning process to adopt a learner-centered approach and abandoned the typical teacher-centered approach. Students have willingly taken the role of protagonist and share their knowledge about English or computer science with their fellow students. So, any time a question arises, especially a technical one, we always try to let one of them answer it so it becomes the rule to ask and help each other instead of always asking the teacher for help.

After each practice exercise students always filled out an anonymous evaluation sheet with any remarks, comments, improvements or ideas they had about that practice class. As a whole, the remarks have been especially positive although a few students

did not completely understand the new dynamics of the class and therefore thought they were not learning as much as they would in a traditional class.

As far as motivation is concerned, we can assert that they seem much more motivated about English than in previous years. This has been seen in not only their higher attendance but also in the student's serious dedication to the subject: when the teacher entered the classroom the students were already working on their computers writing or searching or doing something related to the classroom task. Also, when the teacher left the classroom because class had finished most of the students went on working on the exercise instead of dashing out as usual in an ordinary class. We could say that they were really the ones who marked their own working pace and for this reason we considered that the classes had become genuinely learner-centered.

To conclude we remark that this has been a first experience in the implementation of this type of practice exercise using computers in the classroom for the teaching of English. Since it is a first approach it can obviously be improved. On the other hand, what we propose is not just a different format for the run-of-the-mill, filling-in the blanks or rewriting sentences exercises. We hope to move a step forward and our aim is to use the students' knowledge of computer science by designing exercises in which that knowledge can be used to work with English and thus, through exposure and reflection, to learn the language.

---

**Ana Fernández Monraveta** and **Mercè Coll Alfonso** teach at the Escuela Universitaria de Informática, Universidad Autónoma de Barcelona, C/ Dels Emprius 2, 08202, Sabadell (Barcelona). Their area of interest includes ESP for computer science. E-mail: ana.fernandez@uab.es, merce.coll@uab.es.

# Hacia un uso correcto del diccionario en la lectura de textos científicos en inglés

Natividad Fernández de Bobadilla Lara  
Universidad de Granada

## Resumen

La lectura de textos científicos en inglés se está convirtiendo en una necesidad cada día mayor para los alumnos de las diversas titulaciones como medio de acceso a una bibliografía especializada en cada área de conocimiento específica, dado el creciente auge del inglés como lengua científica universal. Dada la importancia del diccionario como herramienta básica en la lectura de los textos y habiendo detectado una serie de deficiencias en su utilización por parte de un gran número de alumnos, el objetivo de este artículo es exponer una alternativa de cómo enseñar el uso correcto del diccionario en el aula. Partimos de una experiencia concreta con alumnos de las diversas titulaciones de la Facultad de Ciencias que cursan inglés para fines específicos en el área de Ciencias Experimentales y de la Salud; por tanto, el estudio se va a centrar en aquellos aspectos del uso del diccionario que nos parecen más relevantes en la lectura de textos científicos, incluyendo asimismo una presentación de los diversos tipos de diccionario que pueden ser útiles en este contexto concreto.

## Abstract

Reading scientific texts in English has become nowadays an essential need for our students, who face a lot of problems when they are asked to read these texts. Our experience with students of English for Specific Purposes in the Faculty of Science at Granada University has showed that misusing the dictionary constitutes one of the main problems that students face. Since the dictionary can be considered as a basic tool for foreign students of English and its correct use is one of the aspects which must be covered in the classroom, the aim of this paper is to present some of the aspects we find crucial for teaching the students how to use the dictionary efficiently in the classroom, as well as to offer a selection of the different types of dictionaries that we consider more appropriate for science students. We hope that our experience can be useful for students of English as a foreign language and also for teachers working in the same field.

## **Introducción**

Partimos de la base de que el diccionario constituye una referencia obligada para todo estudiante de inglés como segunda lengua y de la necesidad de que sea utilizado correctamente:

For foreign students of English, a good dictionary is a necessary reference book. Like all tools, however, it is valuable only if it is used correctly and efficiently (Yorkey, 1982: 7)

Los alumnos, por su parte, muestran un gran interés y una confianza quizás excesiva en el diccionario, en el sentido de que llegan a pensar que con su ayuda podrán llegar a la comprensión del texto completo. Desgraciadamente no va a ocurrir así si su utilización no es adecuada; es más, su uso incorrecto va a entorpecer en gran medida la capacidad de comprensión lectora. Hay que señalar que nuestros alumnos, que cursan inglés para fines específicos en el área de Ciencias Experimentales y de la Salud con el objeto de mejorar su comprensión lectora, van a consultar grandes cantidades de bibliografía recomendada en lengua inglesa, por lo que es muy importante insistir en que se acostumbren a inferir por contexto el máximo posible de vocabulario, si bien van a tener que recurrir al diccionario, pero sólo en aquellos casos en que sea realmente necesario. A continuación exponemos los aspectos que consideramos más relevantes en el uso correcto del diccionario en relación a la lectura de textos científicos, lo cual nos lleva a incluir una presentación de los varios tipos de diccionario que pueden ser útiles en este contexto concreto.

### **1. Información del diccionario: división de entradas**

La información que provee el diccionario es muy variada y va a depender de diversos factores: tipo, extensión, etc. Un buen diccionario suele incluir información, al menos, sobre ortografía, pronunciación, división silábica, etimología, significado, categoría gramatical, marco sintáctico, restricciones de uso, ejemplos, sinónimos y/o antónimos, etc. Si bien indudablemente toda esta información es muy útil y el alumno debe saber utilizarla, en nuestro caso concreto vamos a centrarnos en dos aspectos principales: la división de entradas por significado y por categoría gramatical, puesto que suelen originar problemas importantes en la comprensión lectora.

#### **A) División de entradas por significado**

Probably the most important information regarding a word is its meaning... Words in English have many meanings or shades of meaning. It is this fact which makes a dictionary dangerous if it is not used correctly. (Yorkey, 1982: 19)



Ciertamente, con frecuencia una unidad léxica posee varios significados que suelen estar recogidos en los diccionarios (bien en forma de entradas separadas, bien mediante numeración, etc., según el tipo de diccionario), pero no nos resulta extraño que el alumno busque sólo el primero, en cuanto que tiende a asociar cada unidad léxica a un solo significado. Podríamos pensar que una razón posible es que son estudiantes del área de ciencias, y los términos científicos suelen poseer un significado único, preciso y definido. No obstante, esto no va a ocurrir siempre así, y en algunos casos encontramos más de una entrada para un término científico.

### **Ejemplos:**

**CUMULUS:** 1. Tipo de nube / 2. Tipo de mineral. 1. «A dense, isolated and clearly defined cloud...». 2. «Early-formed minerals are called cumulus minerals...»

(From *Oxford Concise Dictionary of Earth Sciences*)

**CARBON CYCLE:** 1. Ciclo de la naturaleza / 2. (Fís) Serie de reacciones nucleares

1. «One of the major cycles of chemical elements in the environment...». 2. «(in physics) A series of nuclear reactions in which four hydrogen nuclei combine to form a helium nucleus with the liberation of energy, two positrons, and two neutrinos...» (From *Oxford Dictionary of Chemistry*)

En relación a estos términos específicos, los alumnos no suelen necesitar su búsqueda en el diccionario, puesto que en su mayoría son de raíz latina o griega y por tanto muy similares a los que se utilizan en su lengua materna (polychloroprene - policloropreno, butadiene - butadieno, spectroscopy - espectroscopía, etc.). La no comprensión del contenido del término debido a su especificidad excede de nuestro cometido, en cuanto que ya no va a constituir un problema de lengua extranjera, sino un problema de comprensión en la propia lengua. Ahora bien, en relación con el vocabulario extraído del lenguaje general –que constituye gran parte del texto científico– es muy frecuente la pertenencia de una misma unidad formal a varios significados.

**Ejemplo:** DROP (noun): 1. gota / 2. pendiente / 3. descenso, etc.

Además hay que añadir la existencia de una serie de términos que aparecen en el lenguaje general y al mismo tiempo poseen una acepción específica en un área de conocimiento concreta.

### **Ejemplos:**

**DWARF** (adj): 1. enano / 2. (astrofísica): estrella enana (dwarf star)

**BOND** (noun): 1. lazo, vínculo / 2. (química) enlace / 3. (electr.) conexión, etc.

## **B) División de entradas por categoría gramatical.**

Al igual que una misma unidad formal puede presentar varios significados, es también frecuente la pertenencia de una unidad formal a varias categorías gramaticales, distinción que también recoge el diccionario. Es importante que el alumno reconozca las abreviaciones de cada categoría gramatical, sepa identificarlas en el diccionario y no tienda a asociar cada palabra a una sola categoría gramatical, lo cual constituye un problema similar al anterior. La pertenencia de una unidad formal a varias categorías gramaticales no es propia de los términos científicos específicos, sino de aquéllos que pertenecen al lenguaje general, como nos muestran los ejemplos anteriores:

Ejemplos:

DROP (noun): 1. gota / 2. pendiente / 3. descenso, etc.

DROP 2 (verb): 1 dejar caer / 2. bajar (temperature, prices...) / 3. (matem.) trazar (a line), etc.

DWARF 1 (adj/noun): 1. enano / 2. (astrofísica): estrella enana

DWARF 2 (verb): empequeñecer

Con relación a la división de entradas de diccionario queremos hacer dos comentarios:

- Las técnicas de lectura rápida (*skimming* y *scanning*) se deben aplicar a la búsqueda de entradas de diccionario, de modo que esta búsqueda se realice con agilidad.
- Los diccionarios que además de establecer divisiones de entradas ofrecen ejemplos ilustrativos del uso de cada entrada en un contexto concreto resultan de gran ayuda para entender y contrastar con mayor facilidad los diferentes significados o categorías gramaticales.

## **2. Tipos de diccionario**

Un uso apropiado del diccionario implica, además, un conocimiento acerca de los distintos tipos existentes, la información que incluyen, sus ventajas e inconvenientes, etc. Otra cuestión es ¿qué diccionario recomendar al alumno? Entre la amplia gama existente (bilingües, monolingües, generales, específicos, alfabéticos, organizados por campos léxicos, etimológicos, de sinónimos, etc.) todos ellos resultan útiles, según las necesidades. No existe uno único que nos ofrezca toda la información requerida en cada caso, ni tampoco podemos decir que un tipo sea mejor que otro, sino que todos ellos proporcionan información útil, alternativa y complementaria, y, de hecho, se recomienda al alumno utilizar varios, si bien al mismo tiempo se fomenta la libertad de uso según cada cuál crea más apropiado una vez que conoce toda la información.

A continuación presentamos una clasificación de los diccionarios que consideramos prioritarios para la lectura de textos científicos, apuntamos algunas de las que son, a nuestro juicio, ventajas e inconvenientes en cada tipo y enumeramos en cada grupo una selección de aquéllos que estimamos deben ser recomendados a los alumnos.

### **A. Diccionarios generales**

Incluyen vocabulario general y algunos términos específicos marcados por una especificación de uso que el alumno debe aprender a reconocer. El criterio a seguir para la inclusión o no inclusión de términos más o menos específicos depende de cada diccionario en particular, su extensión, prioridades, enfoque, etc.

#### **A.1. Alfabéticos bilingües.**

- **Ventajas:** El alumno está acostumbrado a ellos y la búsqueda la resulta más rápida y cómoda, puesto que ofrece directamente el término equivalente en la lengua materna.
- **Inconvenientes:** Los diccionarios que no son lo suficientemente extensos, usados con frecuencia por los alumnos, presentan el peligro de la correspondencia unívoca (un significado por palabra: el más frecuente), lo cual da lugar al ya tradicional problema de los «equivalentes falsos» (Yorkey, 1982: 8).

#### **A.1.2. Alfabéticos monolingües**

- **Ventajas:**
  - El alumno adquiere mucha más agilidad en la lectura y un mayor conocimiento de la lengua inglesa y su estructura, puesto que lee toda la información en la segunda lengua y se acostumbra a no traducir a su lengua materna.
  - No se va a limitar a encontrar los posibles equivalentes, sino que obtiene más información sobre el término que busca (definición completa, ejemplos, información adicional, etc.)

**Inconvenientes:** En un principio no son atractivos para el alumno porque resultan más lentos. No obstante, pienso que debemos fomentar su uso en la medida de lo posible, ya que si el alumno se acostumbra a utilizarlos, éstos van a resultarle muy beneficiosos a largo plazo.

## A.2. Campos léxicos (bilingües y monolingües)

- Ventajas:
  - La organización temática resulta atractiva y despierta un mayor interés por las palabras semánticamente afines, por tanto su utilización continuada fomenta el aprendizaje de vocabulario.
  - La organización del índice alfabético que ofrecen estos diccionarios muestra con claridad la pertenencia de una misma unidad formal a varios campos léxicos o áreas temáticas.

### Ejemplo:

SECRETE (verb) 1. produce (I-1) 2. hide (N-356)

1. (I) Arts and crafts, sciences and technology, (I-1) «making and producing»

2. (N) General and abstract terms, (N-356) «hiding and covering up»

(From *Longman Lexicon*)

- Inconvenientes:
  - Son más restringidos: excluyen muchos términos, especialmente del lenguaje científico.

Aunque poseen un índice alfabético, la búsqueda de palabras resulta más lenta.

## B. Diccionarios científicos

Incluyen únicamente vocabulario específico. El criterio para la inclusión de ciertos términos depende, al igual que ocurre con los generales, de varios factores (extensión, criterio de cada diccionario, etc.). En un principio, la especificidad de un diccionario está en relación directa con la de los términos que incluye, si bien los criterios no quedan en todos los casos claramente determinados. Así, «cloud» se incluye en el *Oxford Dictionary of Science* (más general) mientras que no se incluye en el *Oxford Dictionary of Earth Sciences* (más específico). Sin embargo, «mountain» no aparece en ninguno de los dos. En principio no podemos decir que «cloud» sea un término más específico que «mountain». Ambos términos, por su parte, aparecen en el *Oxford Dictionary of Earth Sciences* en combinación con otras palabras, haciendo referencia a su uso exclusivamente científico (entradas como «cloud classification» y «mountain breeze»).

### B.1. Bilingües

- Ventajas: ofrecen el término equivalente en la lengua materna.
- Inconvenientes: Son varias las carencias de este tipo de diccionarios:

- No contamos con diccionarios lo suficientemente comprehensivos por especialidades, suelen faltar muchos términos. Con frecuencia nos tenemos que conformar con la alternativa de consultar los mejores diccionarios monolingües españoles científicos, que incluyen al final un glosario de términos equivalentes en inglés y español.
- Con frecuencia se limitan a ofrecer como equivalente un simple calco o adaptación del término inglés, con lo cual tenemos que recurrir en varias ocasiones al profesorado especialista en la materia para verificar si ese término es correcto en español y está en uso.
- No suelen incluir información fonética ni gramatical.

## B.2. Monolingües

- Ventajas: Además de las ventajas que presentan los monolingües generales:
  - familiarizan al alumno con la estructura lingüística del inglés científico, en cuanto que éste va a aprender la estructura gramatical de las definiciones básicas de los términos (abundancia de formas «-ing» actuando como oraciones de relativo, complementación en cadena de izquierda a derecha del sintagma nominal, etc.), y la forma en que se organiza la información que se incluye en la definición expandida.
- Inconvenientes: Tampoco suelen incluir información fonética ni gramatical.

Si bien los diccionarios científicos no están organizados por campos léxicos, no obstante, los diccionarios científicos monolingües ingleses suelen presentar un sistema de referencia mediante el uso de negrita o asteriscos, remitiendo a términos relacionados con el que se ha consultado, de modo que el alumno puede ir confeccionando su propio campo léxico, lo cual le permitirá además obtener abundante información sobre el tema.

Ejemplo: A partir de la entrada «dwarf star» vamos relacionando una serie de entradas:

**DWARF STAR:** «A star, such as the sun, that lies on the main sequence in a \*Hertzsprung-Russell diagram. *See also white dwarf.*» **HERTZSPRUNG-RUSSELL DIAGRAM:** A graphical representation of the absolute magnitude of stars (usually along the y-axis) plotted against the spectral class or colour index (x-axis)...The few stars falling in the lower left portion are called \*white dwarfs. The \*giants fall in a cluster above the main sequence and the \*supergiants are above them... The diagram...forms the basis of the theory of \*stellar evolution.

WHITE DWARF: A compact stellar object that is supported against collapse under self-gravity by the \*degeneracy pressure of electrons. White dwarfs are formed as the end products of the evolution...; high-mass stars may end up as \*neutron stars or \*black holes (*see stellar evolution*). (From *Oxford Dictionary of Physics*)

Como resultado aunamos una serie de términos relacionados temáticamente que podemos reordenar, clasificar e ir ampliando su número a medida que busquemos más entradas:

Tipos de estrella: DWARF STAR - WHITE DWARF - GIANT - SUPERGIANT - NEUTRON STAR...

Términos relacionados: HERTZSPRUNG-RUSSELL DIAGRAM - STELLAR EVOLUTION - BLACK HOLE - DEGENERACY PRESSURE...

A continuación se ofrecen algunos de los diccionarios que consideramos más apropiados para consulta del alumno que se enfrenta al texto científico (según la información incluida, la forma de presentarla, la extensión, etc.). La selección es orientativa, en ningún caso pretende ser excluyente y los títulos se relacionan por orden alfabético dentro de cada grupo.

#### A. Diccionarios generales

##### A.1.1. Alfabéticos bilingües

- *Collins Diccionario Inglés*, Harper Collins Publishers, 1997 (5ª edición).
- *The Oxford Spanish Dictionary*, O.U.P., 1994.

##### A.1.2. Alfabéticos monolingües

- *Cambridge International Dictionary of English*, C.U.P., 1995.
- *Collins Cobuild English Language Dictionary*, Collins, 1987.
- *Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary*, O.U.P., 1992.

##### A.2.1. Campos léxicos bilingües

- *Cambridge Word Selector*, C.U.P., 1995.
- *The Oxford-Duden Pictorial Spanish and English Dictionary*, Clarendon Press, 1988.

##### A.2.2. Campos léxicos monolingües

- *Longman Lexicon of Contemporary English*, Longman, 1981.

#### B. Diccionarios científicos

##### B.1.1. Bilingües científicos generales

- Collazo, *Diccionario enciclopédico de términos científicos y técnicos*, McGraw Hill, 1980.

- Diaz de Santos, *Nuevo diccionario politécnico de las lenguas españolas e inglesa*, 1996.
- Malgorn, *Diccionario técnico*, Paraninfo, 1996.
- *Vocabulario científico y técnico: Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, R.A.E., Espasa, 1996, (incluye amplio glosario bilingüe).

#### B.1.2. Bilingües por especialidades

- *Diccionario ilustrado de la Geología*, Everest, 1982, (incluye glosario bilingüe).
- *Diccionario McGraw-Hill de Física*, 1991, (bilingüe).
- *Hawley diccionario de Químicas*, Omega, 1993, (incluye glosario bilingüe).
- *Henderson Diccionario de términos biológicos*, Alhambra, 1985.
- Zirtabe, *Diccionario de términos médicos* (bilingüe).

#### B.2.1. Monolingües científicos generales

- *Oxford Science Dictionary*, O.U.P. 1984.
- *The Penguin Dictionary of Science*, 1986.

#### B.2.2. Monolingües por especialidades

- Oxford ofrece una serie muy completa por especialidades:  
*Oxford Dictionary of Biology* (1985), *Botany* (1992), *Chemistry* (1985), *Earth Sciences* (1990), *Mathematics* (1990), *Medicine* (1980), *Physics* (1985), etc.
- Peter Collin Series incluye otras especialidades como:  
*Dictionary of Ecology and the Environment*, *Dictionary of Astronomy*, etc.

## Conclusión

Hemos revisado una serie de aspectos que nos resultan relevantes en el uso del diccionario en relación con la lectura de textos científicos y hemos esbozado algunas de las ventajas e inconvenientes de los diversos tipos existentes incluyendo una relación de aquéllos que estimamos más adecuados, todo ello con el objeto de que nuestro estudio pueda servir de orientación a los alumnos pertenecientes tanto al área concreta de conocimiento a que hemos hecho referencia como a áreas afines, y en general, a cualquier estudiante de inglés como segunda lengua, y también con el propósito de intercambiar experiencias y puntos de vista con profesionales que trabajan el mismo campo. En ningún momento hemos pretendido hacer un estudio exhaustivo ni un análisis detallado de los diversos tipos de diccionario ni de la información que incluyen, simplemente hemos esbozado unas líneas generales de información y evaluación sobre el tema que nos ocupa. Nos gustaría insistir una vez más en la necesidad de que el alumno se acostumbre a utilizar el diccionario como instrumento de consulta únicamente en los casos en que resulta realmente necesario, lo cual implica

por nuestra parte la enseñanza de las diversas técnicas de inferencia de significado en la lectura -ya sea mediante contexto, mediante el conocimiento de los procesos de composición y derivación del léxico, etc.-. Ello nos llevaría a decidir qué palabras consideramos que deben realmente buscar y cuáles podrían inferir, lo cual excede del tema de este estudio. También queremos señalar que algunos diccionarios, aparte de servir como instrumento de apoyo en la lectura, pueden ser explotados satisfactoriamente como textos para realizar con ellos una gran variedad de ejercicios (aplicación de técnicas de lectura rápida, etc.). En suma, pensamos que el diccionario constituye una herramienta muy valiosa en la lectura y de la cual podemos sacar un gran provecho en la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pero siempre y cuando se utilice adecuadamente.

### **Bibliografía.**

Fernández de Bobadilla, N. 1995. «El diccionario como instrumento de apoyo en la enseñanza de una segunda lengua», *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad de Granada, Método Ediciones, págs. 183-189.

Fernández de Bobadilla, N. 1997. «La delimitación de entradas léxicas en los diccionarios», *BELLS: Language and Linguistics Issue*, vol. 8., Universidad de Barcelona, págs. 159-174.

Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills*, C.U.P.

Jordan, R.R. 1980. *Academic Writing Course*, Collins.

Smith, M. & G. 1988. *A Study Skills Handbook*, O.U.P.

Yorkey, R.C. 1982. *Study Skills for Students of English*, McGraw-Hill.

---

**Natividad Fernández de Bobadilla Lara** es profesora de inglés para fines específicos en ciencias experimentales y de la salud. Sus intereses investigadores se centran en lexicología y lexicografía, lingüística contrastiva e inglés para fines específicos.

Departamento de Filología Inglesa, Facultad de Ciencias, Universidad de Granada. Campus de Fuentenueva. 18071 Granada. Correo-e: natifer@platon.ugr.es.



# **Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua**

**Eulalio Fernández Sánchez**  
Universidad de Córdoba

## **Resumen**

El presente artículo pretende reflexionar sobre la necesidad de desarrollar metodologías que intenten evitar el gran número de interferencias que los aprendices de una segunda lengua cometen cuando tienen que utilizarla para interactuar lingüísticamente. Un mayor número de interferencias aparece cuando en aquellas situaciones en las que se tiene que usar la segunda lengua de forma creativa. En nuestro trabajo proponemos una solución cognitivista a este problema mediante la utilización de las equivalencias entre la lengua de origen y la lengua destino como herramienta metodológicamente adecuada para fomentar el uso de la segunda lengua de manera creativa y sin verse afectado por las interferencias producidas por la primera lengua.

## **Abstract**

This article is intended as a reflection upon the need for developing that kind of methodologies which can prevent second language students from making interferences, mainly when they are requested to use the second language in a creative way. Indeed, the more creative the use of the language is required, the greater the number of interferences is. Our paper proposes a cognitivist solution to this problem by means of the use of the equivalences between the first and the second language as a methodologically adequate tool to encourage students to make use of the second language creatively and without interferences coming from the first language.

## **1. Introducción**

En el presente artículo analizaremos los conceptos de transferencia e interferencia en el contexto del aprendizaje de una segunda lengua, y en concreto utilizaremos ejemplos del inglés. La distinción entre ambos términos tendrá como punto de referencia el papel o el rol de la primera lengua, en este caso el castellano, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. El objetivo que perseguimos es destacar la utilidad que puede tener el uso metodológicamente adecuado de las transferencias y las equivalencias de la primera a la segunda lengua en el proceso de aprendizaje creativo de una segunda

lengua en el marco general de la enseñanza del inglés que actualmente encontramos en nuestro sistema educativo, restringido a tres horas semanales y sin el apoyo ambiental (Stern 1994) de la segunda lengua. A su vez, este tipo de procedimiento puede evitar las interferencias entre ambas lenguas tan usuales en este tipo de procesos. El marco teórico y conceptual en el que circunscribimos nuestro trabajo es la semántica cognitiva. Desde esta perspectiva obtendremos una nueva consideración de las unidades lingüísticas basada en la naturaleza cognitiva del lenguaje.

## **2. Las interferencias a la luz de la semántica cognitiva**

Como acabamos de exponer, pretendemos enfocar el problema de las transferencias y las interferencias desde la perspectiva de la creatividad lingüística. El mayor número de las interferencias cometidas por los aprendices de una segunda lengua tiene lugar cuando se les requiere que usen dicha lengua de una forma creativa. Por todos es conocido que el término creatividad fue metodológicamente acuñado por Chomsky (1957) dentro de la lingüística generativo-transformacional. Este concepto hace referencia a la competencia o capacidad para usar el lenguaje de una manera creativa. No debemos aplicar este concepto únicamente a las destrezas consideradas clásicamente activas como *writing* o *speaking* –escritura, habla–, sino que la lectura y la comprensión oral –*reading* y *listening*– también conllevan una importante carga participativa y activa por parte del que recibe la información. A partir de nuestra experiencia podemos apreciar que las interferencias tienen lugar mayormente cuando los alumnos deben participar activamente, es decir, cuando tienen que interactuar lingüísticamente, o en términos cognitivistas, cuando se les pide que la representación mental que ya tienen conceptualizada la conecten con la correspondiente representación fonológica de la segunda lengua.

Pueden ser innumerables los ejemplos de interferencias en los que incurren las personas que aprenden una segunda lengua. Las interferencias podemos hallarlas en todos los niveles del análisis lingüístico, desde el plano léxico y el sintáctico hasta el nivel de los actos de habla, interjecciones, nivel discursivo, etc. Para aquellas teorías lingüísticas que defienden la autonomía del lenguaje y su independencia del resto de capacidades mentales y cognitivas del ser humano, la razón más comúnmente argüida para explicar este tipo de procesos es que el sujeto ha *pensado* en su primera lengua y ha utilizado los signos lingüísticos correspondientes a la segunda lengua, objeto de su aprendizaje. No obstante, si observamos este fenómeno desde una perspectiva cognitiva podemos llegar a una nueva visión del mismo.

El cognitivismo lingüístico nos conduce a enfrentar este problema de una forma integradora y novedosa. Desde una perspectiva cognitiva el lenguaje se define como un sistema de comunicación basado en un conocimiento convencionalizado (Fernández, 1998). Como se puede apreciar, las tres palabras claves son sistema, comunicación y conocimiento. La innovación que aporta este modelo reside en la relación que el lenguaje mantiene con el resto de nuestro sistema cognitivo (Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Pinker, 1994). De esta forma, se postula una vinculación mutua entre el sistema lingüístico y el resto de las características cognitivas del ser humano. Esto supone una nueva concepción del lenguaje puesto que éste deja de constituir un sistema autónomo e independiente, como han apuntado las escuelas de pensamiento lingüístico más formalistas y autonomistas. Dicha vinculación reside en la cara semántica o mental de las estructuras lingüísticas, en donde se ponen en contacto el sistema lingüístico y el sistema cognitivo. De ahí, que los calificativos *semántico* y *mental* sean utilizados a menudo indistintamente en el marco teórico de la lingüística cognitiva (Jackendoff, 1992). Esta definición del lenguaje aglutina elementos axiomáticos y clásicos dentro de la historiografía lingüística y los conjuga con otros más innovadores. La noción de sistema fue introducida por Saussure (1916) quien la definió como conjunto de elementos cuyo valor parte de la oposición que existe entre ellos. Dicha noción tiene ante todo un valor metodológico puesto que implica la posibilidad de realizar un estudio sistemático del fenómeno lingüístico a partir de la especificidad del lenguaje. Este sistema consta de una serie de signos con un evidente carácter bipolar reconocido desde las primeras gramáticas, en virtud del cual una secuencia fónica articulada vocalmente se conecta con una representación de naturaleza inmaterial o mental, y que permite la interacción lingüística.

La segunda noción clave es la comunicación, es decir, el carácter funcional del lenguaje concebido como medio de interacción social (Dik, 1978). Desde este punto de vista, el lenguaje traspasa sus propios límites y se conecta con estados de cosas del mundo extralingüístico. De esta manera, la lingüística de corte funcional consigue aunar el análisis lingüístico con la cara exterior del mismo. El carácter funcional del sistema lingüístico se debe a la relación existente entre las unidades lingüísticas y la realidad. Las unidades lingüísticas se encuentran agrupadas en distintos niveles o capas de acuerdo con la estructura jerárquica del enunciado desarrollada por Hengeveld (1988, 1989). De este modo, tendremos unidades de primer, segundo, tercer y cuarto nivel en función de las entidades de primer, segundo, tercer y cuarto orden a las que se refieren respectivamente. Así en el primer nivel nos encontraremos con las unidades lingüísticas de primer nivel que se refieren a individuos o entidades en el mundo, en

el segundo nivel unidades lingüísticas que se refieren a estados de cosas, en el tercer nivel unidades que se refieren a proposiciones, y en el cuarto las que hacen referencia a los actos de habla.

Por último, el aspecto más innovador que aporta la semántica cognitiva es la consideración de las unidades lingüísticas como estructuras cognitivas. El carácter cognoscitivo del lenguaje lo conecta con el resto de nuestro sistema cognitivo y mnémico, de ahí que aspectos como la memoria a largo y corto plazo o el papel de las habilidades cognitivas como la metáfora y la metonimia sea determinante a la hora de analizar y comprender los fenómenos de interacción lingüística.

Todos estos aspectos propician una nueva concepción del lenguaje, y más concretamente, una nueva concepción de la relación entre el lenguaje y la cognición. Desde esta perspectiva no se entiende el rechazo al uso de la primera lengua en la enseñanza de una segunda lengua. El aprendizaje de una segunda lengua, como tipo de aprendizaje, se puede beneficiar en gran medida si utilizamos nuestra primera lengua como herramienta. Sería un error considerar que la adquisición de la primera lengua y el aprendizaje de la segunda lengua son procesos análogos, puesto que mientras el primero se realiza de manera inconsciente, innata e instintiva, el segundo está motivado por toda una serie factores que lo diferencian del primero. Por lo tanto, pretender seguir una metodología para la enseñanza de una segunda lengua análoga a la adquisición de la lengua materna no es considerado adecuado desde una perspectiva cognitivista. Es más, se podría decir que es uno de los responsables de gran cantidad de interferencias en las que incurren nuestros estudiantes.

Desde las mencionadas posiciones formalistas y autonomistas, la interferencia en el aprendizaje de una segunda lengua es el resultado de utilizar la representación semántica de la primera lengua con signos lingüísticos de la segunda lengua. El cruce entre estas representaciones produce expresiones del tipo:

\* *He has got twelve years* en lugar de *he is twelve years old*

\* *She likes play* en lugar de *she likes playing*

A través de estos dos ejemplos podemos apreciar dos casos claros de interferencia producidos a nivel léxico, el primero, y a nivel sintáctico, el segundo. Según esta perspectiva, la representación fonológica y la representación semántica de las estructuras lingüísticas constituyen un todo unitario y discreto, distinto de las representaciones mentales asociadas a dichas estructuras. Uno de los más claros exponentes de esta teoría es el conocido triángulo de Ogden y Richards (1956), donde existen tres vértices bien diferenciados, tan necesarios para la interacción lingüística

como independientes: los conceptos o la mente, el lenguaje y el mundo exterior o la realidad. En muchos momentos de la historiografía lingüística de la segunda mitad de nuestro siglo, esta teoría se ha utilizado como ejemplo paradigmático de la autonomía y de la independencia del lenguaje. Ahora bien, implícitamente esta teoría muestra que existen unos conceptos pertenecientes a la primera y a la segunda lengua. Esta es la razón por la que los métodos basados en esta concepción del lenguaje utilizan únicamente la lengua de destino con el fin de evitar que los sujetos que quieren aprender esa lengua piensen en la primera lengua. Así pues, implícitamente se admite que existe una conexión entre el lenguaje y nuestro sistema conceptual, es decir, nuestra mente. Sin embargo, el carácter autonomista de estas posturas teóricas ha propiciado que se haya postulado la diferencia entre las representaciones semánticas y la representaciones mentales.

### **3. Las equivalencias I1 / I2: solución cognitiva a las interferencias**

Sin embargo, desde un punto de vista cognitivo, esta conexión se hace explícita tal como expusimos anteriormente. La representación semántica y la representación mental se solapan de tal forma que resulta imposible separarlas. Por lo tanto, el lenguaje deja de ser considerado independiente y autónomo, y los vértices anteriormente señalados del triángulo dejan de ser nítidamente percibidos. Así pues, la interferencia no viene motivada por el hecho de mezclar las representaciones fonológicas y semánticas de la primera y la segunda lengua, sino por no hacer explícita la relación que existe entre las representaciones fonológicas de ambas lenguas.

De esta forma, desde un punto de vista cognitivo, no se concibe una explicación de las interferencias en términos de *pensar* en una u otra lengua, sino en función de la falta de equivalencias explícitas entre las representaciones fonológicas de ambas lenguas. De este modo, cuando analizamos los casos ejemplares que hemos apuntado anteriormente nos encontramos que el estudiante ha traducido palabra por palabra la representación fonológica de su primera lengua, lo que no significa necesariamente que sea la representación semántica. En realidad, el cruce ha tenido lugar entre las representaciones fonológicas de la lengua de origen y la lengua de destino. No debemos confundir la representación semántica con la fonológica. En este sentido, debemos tener en cuenta que la representación semántico-mental de los ejemplos que hemos visto es la misma tanto en la primera como en la segunda lengua con dos representaciones fonológicas distintas. De ningún modo podemos decir que la

representación mental que tiene un nativo inglés y un nativo castellano sean distintas cuando dicen respectivamente:

*he is twelve years old*

*él tiene doce años*

*he likes playing*

*a él le gusta jugar*

Evidentemente hay diferencias entre unas y otras tanto a nivel léxico como a nivel sintáctico, como ya señalamos anteriormente. Sin embargo, cada uno de los pares hace referencia o se refiere al mismo evento mental (Hengeveld, 1989). Únicamente por medio de una perspectiva teórica que contemple el vínculo entre lo semántico y lo mental podemos articular una metodología basada en el trazado de equivalencias entre las representaciones fonológicas de la primera y de la segunda lengua.

Por lo tanto, proponemos destacar el beneficio que se puede obtener del uso metodológicamente adecuado de las transferencias y equivalencias existentes entre la primera y la segunda lengua en el proceso de enseñanza de una segunda lengua de forma creativa. De esta forma podremos evitar un gran número de interferencias en las que los alumnos incurren cuando se les pide poner en contacto una determinada representación mental con una representación fonológica de la segunda lengua.

#### **4. Conclusión**

En definitiva, podemos decir que desde un punto de vista cognitivo no se concibe el rechazo de la primera lengua en el proceso de enseñanza de una segunda lengua. Precisamente la carencia de este tipo de herramientas metodológicas puede ser considerada como uno de los factores responsables de la gran cantidad de interferencias que cometen los aprendices de una determinada segunda lengua. Este aspecto se puede subsanar mediante el uso de las transferencias y equivalencias entre ambas lenguas. Cuanto más se practique este proceso, más fácil será para los alumnos fijarlo en su sistema mnémico. De esta forma, la enseñanza explícita de las equivalencias dará como resultado el uso implícito e inconsciente de la segunda lengua de una manera creativa y sin interferencias.

## Bibliografía

- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Dik, S.C. 1978. *Functional Grammar*. Amsterdam: North Holland.
- Fernández, E. 1998. *Validación etimológica de la posesión desde una perspectiva lexemático-funcional*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Hengeveld, K. 1988. «Layers and Operators in Functional Grammar». *Journal of Linguistics* 25. pp. 127-152.
- Hengeveld, K. 1989. «The Hierarchical Structure of Utterances». Nuyts, J.; Bolkenstein, A. y Vet, C. (eds.). *Layers and Levels of Representation in Language Theory: A Functional View*. Amsterdam: John Benjamins. pp- 1-23.
- Jackendoff, R. 1992. *Languages of the Mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Other Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct*. New York: Morrow.
- Saussure, F. de. 1916/1994. *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Stern, H. H. 1994. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

---

**Eulalio Fernández Sánchez** imparte docencia de Lingüística Aplicada, Metodología de la Enseñanza de Inglés e Historia de la Lengua Inglesa. Su investigación está centrada principalmente en la vertiente aplicada de la lingüística cognitiva, en concreto la utilización de la traducción en la enseñanza de segundas lenguas y el papel de las transferencias y las equivalencias entre la primera y la segunda lengua.

Departamento de Filologías Extranjeras. Facultad de Filosofía y Letras. Plaza del Cardenal Salazar, 3. 14071 Córdoba. Correo-e: ff2fesae@lucano.uco.es

# **La adquisición de un código cultural y lingüístico a través de la explotación didáctica de cómics y chistes gráficos en la clase de alemán**

**Carmen Gierden**  
Universidad Valladolid

## **1. Introducción**

El tema del humorismo y sus diversas manifestaciones (farsa, sátira, comedia, chiste, cómic, caricatura, etc.), más extensamente estudiado por S. Schäfer (1996) en lo que respecta al alemán, ha sido sobradamente analizado desde muy distintos ángulos. Tradicionalmente, como es sabido, su estudio se enmarca en diferentes disciplinas imbricadas entre sí como la filosofía y antropología, la psicología y sociología, donde frecuentemente se analiza inmerso en un marco cultural-geográfico establecido y rodeado de circunstancias sociopolíticas determinadas. También es objeto de estudio de la literatura y estética de la recepción y desde el punto de vista de la práctica traductológica supone un excelente ejercicio de comprensión y creatividad lingüística (Vid. Gierden 1998). No olvidemos que aprender una lengua es en cierto modo un proceso hermenéutico e intercultural en el que el discente debe enfrentarse a un sistema semiótico y cultural totalmente nuevo. No faltan tampoco estudios lingüísticos, especialmente pragmalingüísticos (Hancher 1980, Attardo 1990, Stempel 1976, Raskin 1985 citados en Schäfer:126 y ss.), que analizan su potencial ilocucionario y locucionario.

En el marco de la enseñanza del alemán como lengua extranjera, estas manifestaciones lingüísticas de humor van tomando, incluso, cada vez más auge. De hecho son ya numerosísimos los manuales de uso común que recurren, aunque de forma más esporádica o puntual, a chistes aislados para amenizar sus páginas, dícese de manuales muy actuales como *Stufen international* (Vorderwülbecke 1995), *Moment mal!* (Müller et al. 1996), *Tangram* (Dallapiazza et al. 1998) o manuales algo menos



actuales como *Sprachkurs Deutsch* (Häussermann 1993) o *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987), etc. conscientes de que, como apunta Boos acertadamente, "... hay algunos criterios que permiten una memorización eficaz del léxico cuando éste se presenta en un contexto insólito...Lo que es disparatado o desatinado se memoriza mejor y estimula la imaginación del alumno..." (Boos 1996:265). Intentos aproximativos a este proceder los encontramos también en Weigmann (1996<sup>3</sup>:103 y ss.) quien sugiere como preparación metodológica previa el uso de cómics para el análisis posterior de un texto lírico. En este caso, el cómic serviría de *Einstiegsphase* al poema con el fin de desenmarañar el texto tanto a nivel léxico, sintáctico como semántico. Hasta aquí ejemplos aislados que acometen el cómic de forma muy puntual. Sin embargo encontramos un estudio interesante sobre *El cómic como método de introducción a la lectura extensiva* realizado por Haidl Dietlmeier (1993:176-193) en la Universidad de Cádiz donde el aprovechamiento del cómic es total.

Actualmente existen en el mercado gramáticas como la de *Hägar der Schreckliche im Kampf mit der deutschen Grammatik* de Kaminski (1990<sup>2</sup>) o *Grammatik auf einen Blick* de Bünting/Ader (1992) que acompañan la aridez gramatical de gráficas caricaturescas, chistes y cómics. En ellas se nos muestra como los pictogramas son incentivo de motivación para desarrollar y practicar una amplia gama de tipología de ejercicios, cumpliéndose así una de las máximas pedagógicas de Kahn: "*tratándose de la pedagogía de las lenguas, lo que es necesario es hacerse cargo del dinamismo del aprendizaje*" (Kahn 1987:70).

A lo largo de nuestra práctica docente hemos podido comprobar que el humor verbal junto a las realizaciones pictóricas son un acicate gayo para practicar las distintas destrezas lingüísticas, como la competencia gramatical, comunicativa, cultural, la comprensión lectora, etc. El discente se siente inmediatamente atraído por la afabilidad de las viñetas, que contienen en sí mismas gran parte del elemento lúdico pertinente, y desea descubrir el alcance significativo del texto que los acompaña. El elemento de la comicidad abre así todo un campo de explotación pluridisciplinar y es, a nuestro juicio, un anzuelo didáctico ideal para convertir a alumnos poco motivados en grandes entusiastas de la materia a impartir. Por otra parte es un hecho probado por la psicología de la percepción (López García 1988) que el material visual es un estímulo sumamente importante durante la etapa del aprendizaje y que el uso del humor, en nuestro caso el de los cómics, permite una estimulación anímica diferente y una mayor empatía que un contacto más tradicional o convencional con la lengua (Cfr. Boos:266). Por ello creemos necesario desterrar falsos mitos, relativos a este material alternativo (dentro del cual también tienen cabida los juegos), que los han

relegado prácticamente al olvido después de haber sido contemplados en las disquisiciones teóricas de la pedagogía como "*Lückenfüller... und ihnen [wird] kein ernsthafter Übungscharakter zugestanden*" (Kleppin 1995<sup>3</sup>:220).

A este respecto, los cómics, como subgénero literario, han gozado siempre de generalizada mala prensa por parte de la crítica a pesar de haber tenido desde sus inicios una enorme aceptación popular. Nuestro deseo es recuperar y revitalizar la inestimable utilidad de los cómics y chistes para la clase de alemán ya que son, a nuestro juicio, un *kultureller Speicher* que encierra valores espirituales, semblantes y acontecimientos de una comunidad específica vinculados, todos ellos, a factores políticos y a la vanguardia cultural en general tan importantes para el aprendizaje de un idioma.

## 2. Objetivos

Por todo ello proponemos explotar el género de los cómics:

- como recurso pedagógico para maximizar y rentabilizar el aprendizaje del alemán, clasificándolos en torno a aspectos gramaticales concretos (léxicos, morfológicos, sintácticos, etc.) y graduándolos siempre en torno a un nivel de complejidad lingüística determinado;

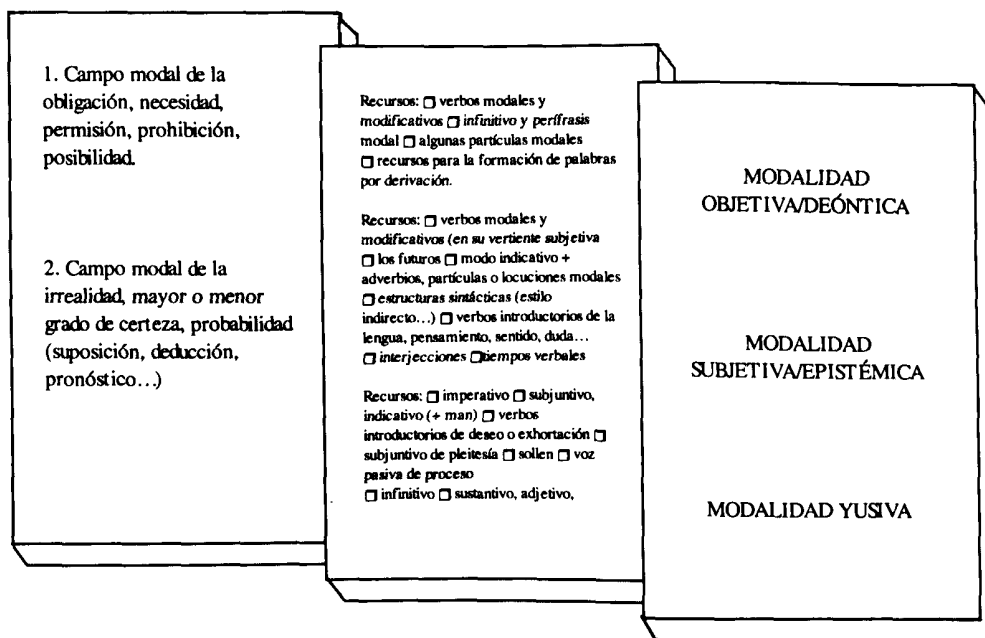
- como vehículo transmisor de la historia, el ámbito geográfico, las estructuras sociales o de las mentalidades de la lengua de partida. La realización de estos ejercicios podrá facilitar una aproximación confrontativa de las dos culturas incluso dentro del marco de la *Landeskunde* y cubrir un aspecto importantísimo en el aprendizaje de un idioma centrado en la "*Rekonstruktion des kulturspezifischen Alltagswissens, ...die Durchführung von Bedeutungsvergleichen..., bis hin zur systematischen Betrachtung eines ausgewählten Realitätsbereichs.*" (Lüger 1992:33);

- como desarrollo de la habilidad traductora en el marco de la traducción pedagógica. Este punto está estrechamente vinculado con el anterior ya que "*se produce un aprendizaje intercultural a través de la traducción y se aprende a traducir mediante el aprendizaje intercultural*" (Bachmann 1994:16).

- como una cantera valiosa para que el discente aprenda y atesore nuevas unidades en su lexicón mental, ya que no hay que olvidar que "*el conocimiento del léxico es dinámico y acumulativo*" (Lahuerta/Pujol 1996:123);

- como material auténtico complementario de otra tipología textual con el fin de diversificar, facilitar y amenizar el aprendizaje del idioma y crear al mismo tiempo mayor dinamismo en la clase.

La selección de los cómics será eficaz si se halla supeditada a las exigencias derivadas del programa en particular, del contenido gramatical que se pretende establecer y del nivel de complejidad lingüística. Los ejemplos prácticos que a continuación presentamos se organizan en torno a dos etapas claramente diferenciadas. Una etapa preliminar teórica eminentemente descriptiva que permitirá proporcionar a los estudiantes un conocimiento riguroso y profundo de las estructuras gramaticales<sup>1</sup> y, una segunda etapa, encaminada a resaltar *in situ* ciertos fenómenos haciendo una práctica aislada e intensiva de los aspectos que más dificultades ofrecen.



### 3. Sistematización didáctica y ejemplificación

Siguiendo este razonamiento trataremos, a modo de ejemplo, en una 1ª etapa el espinoso asunto de la modalidad lingüística: definición y problemas clasificatorios.

<sup>1</sup> En ello insistimos especialmente pues hay numerosas cuestiones gramaticales que presentan una gran dificultad al hispanohablante en cuanto se examinan de cerca.

Una breve ojeada sobre las diferentes posturas ideológicas (Admoni:1982, Brinkmann:1971, Bartsch:1972, Dietrich:1992, Sommerfeldt:1973, etc.) del panorama de la lingüística alemana nos permite fundar nuestra taxonomía particular de la modalidad en campos semánticos modales<sup>2</sup> y enumerar sus componentes básicos - todo ello siguiendo un modelo de transparencias en forma de cascada.

En una 2ª etapa proponemos analizar los distintos recursos objetivados lingüísticamente en la parte textual de los cómics o chistes.

## 1. EJEMPLO PRÁCTICO

En los siguientes cómics seleccionados, especialmente nutridos de recursos léxico-pragmáticos para la expresión de modalidad, se erigen de forma especial los modos del verbo y los verbos modales. Como es sabido, la codificación de las distintas actitudes modales del hablante no se sucede siempre a través del paradigma verbal sino mediante otros recursos léxico-semánticos, pragmáticos y sintácticos que el hablante utiliza para referir en un acto comunicativo tal como reflejar un mundo interior subjetivo, adoptar posiciones, asumir actitudes o describir sentimientos. El siguiente ejemplo ofrece una ilustración de estos recursos básicos como son:

- los verbos modales en su vertiente subjetiva junto con el uso del subjuntivo (Cfr. Gierden 1997:493-504):

Der Rasen müßte mal wieder gesprengt werden.

- los adverbios modalizadores y partículas modales<sup>3</sup>:

Das könnten doch eigentlich die Kinder machen.

- las interjecciones secundarias<sup>4</sup>:

Nanu, seit wann tun die denn was freiwillig.

---

<sup>2</sup> Nuestra taxonomía, aplicada a la modalidad, pretende seguir y completar los esquemas propuestos por Sommerfeldt/Schreiber/Starke (1994<sup>4</sup>) en su obra *Grammatisch-semantische Felder*.

<sup>3</sup> A estas partículas les atribuimos al igual que Brandt/Rosengren/Zimmermann (1990:134 y ss.) una "*sprechbezogene Funktion*".

<sup>4</sup> Entendemos por 'interjecciones secundarias' aquellas que sin pertenecer a una categoría gramatical definida colorean y matizan el significado oracional.

- y la perífrasis *würde* + infinitivo y estructuras sintácticas formadas por un condicionante y condicionado (Vid. también Paek (1993:91 y ss.):

Es würde euren Papi wahnsinnig glücklich machen, wenn er mal keine Beschwerden über euch hören müßte.

A la vista de los ejemplos aducidos, todos estos recursos producen enunciados epistémicamente modalizados.

En su TRASFONDO CULTURAL los cómics muestran unos pingüinos que alegóricamente representan al pueblo alemán, su sentir y preocupación por temas de candente actualidad: El agujero de la capa de ozono, reciclaje de basuras, etc. Al ser Alemania uno de los países más industrializados y prósperos de la Comunidad Económica Europea, uno de los principales problemas ha sido siempre su contaminación ambiental. Más de la mitad de bosques han sufrido los efectos perniciosos de la lluvia ácida, y también muchos de los ríos y lagos se encuentran contaminados. Alemania dispone de severas leyes respaldadas por fuertes castigos para hacer frente al envenenamiento progresivo de la atmósfera, el agua y el suelo y es que la protección medioambiental es una constante en la vida de un alemán. (Vid. para más información Zeidenitz/Barkow 1997:35-38).

## 2. EJEMPLO PRÁCTICO

El segundo ejemplo nos proporciona más datos lingüísticos acerca de la modalidad como:

- el uso del subjuntivo como elemento distanciador o expresión de una manifestación de prudencia (Cfr. Gierden 1998:625-626) y del subjuntivo como expresión de cortesía (Cfr. Gierden:621) con el que el discente además aprende a configurar una actividad o conducta interpersonal denotando atributos de:

- cortesía;

*Lavine, könntest du mir einen Gefallen tun?*

*Du weißt doch, Liebling, nichts täte ich lieber als die Zeitung selbst zu ordnen ...*

- distancia, prudencia;

*Na, seit es das letzte mal so heiß war, würde ich sagen.*

- petición muy formal;

*Liebling, würde es ein großes Opfer für dich bedeuten, die Zahnpastatube wieder zuzuschrauben, nachdem du sie benutzt hast?*

- mandato;

Hol doch bitte mal den Liegestuhl und stell ihn hier auf ...

Bring auch gleich den Sonnenschirm und den Fernseher mit ...

Stell ihn doch bitte so hin, ...

Todos estos recursos se engloban al mismo tiempo dentro de la modalidad yusiva con distintos grados, de más a menos directos:

- irrealidad o planteamiento hipotético dentro de la modalidad epistémica a través del subjuntivo<sup>5</sup>;

Zum Beispiel die Zeit, die ich sparen würde, müßte ich nicht immer die Zeitungen ordnen,...

- probabilidad (verbo modal, modo subjuntivo, adverbio modalizador);

Ich könnte eventuell ein wenig Zeit dafür erübrigen.

- estructuras modalizadoras;

Das wären nach ihrer Erfahrung die geduldigsten Zuhörer.

### 3. EJEMPLO PRÁCTICO<sup>6</sup>

El tercer ejemplo es un despliegue de cómo el hablante mediante recursos sintácticos, como es el caso del estilo indirecto con el uso del subjuntivo, toma una postura neutral con respecto al mensaje referido de cuya veracidad no se responsabiliza:

Im Reiseführer stand doch, es gäbe hier nur drei Regentage im Jahr.

Die Einheimischen haben mir eben erzählt, das wäre die längste Regenzeit seit Menschengedenken.

Nein, nein, die Einheimischen sagen, das wäre ein Mißverständnis.

CÓDIGO CULTURAL: El ocio en la vida de un alemán es de suma importancia. Por norma general gusta de salir de vacaciones, viajar y conocer mundo. Agencias de viaje aseguran estancias sin lluvia a Palma de Mallorca, Gran Canaria, etc.

---

<sup>5</sup> El subjuntivo sería aquí un elemento morfosemántico para modular la realidad verbal. Vid también Saltveit (1969:172).

<sup>6</sup> Por limitaciones de espacio nos hemos visto obligados a prescindir de parte del apéndice.

#### 4. EJEMPLO PRÁCTICO

En el cuarto ejemplo podemos apreciar cómo también los tiempos verbales (Cfr. Wolf 1970:79) pueden modular los enunciados en el decurso. En este caso concreto, el presente de indicativo funcionaría como operador modalizador con el significado "todavía no-real".

Wenn ich erwachsen bin, werde ich Berufssozialhilfeempfängerin. Und ich Diplomarbeitsloser. Ich mach mich als Bettler selbständig.

Was will Klaus denn mal werden, wenn er groß ist?

**TRASFONDO CULTURAL:** El efecto humorístico deriva de otras asociaciones cognitivas relacionadas, en este caso, con un componente marcadamente social y político: la problemática del paro, especialmente preocupante tras la reunificación de las dos Alemanias del Este y Oeste en 1990, la cual trajo consigo la reconversión y modernización de todas las empresas de los cinco estados federales de la ex-DDR. Muchos trabajadores se quedaron sin empleo por su imposibilidad de competir en una economía de mercado libre. Actualmente el paro afecta prácticamente a todos los sectores de la población. El número de parados se cifra actualmente en unos 4 millones y pico y su número sigue en aumento, sobre todo en los cinco estados federales de la Alemania oriental. Información que, por otra parte, puede constatararse a través de las constantes alusiones en la prensa, radio y televisión, por lo que los cómics podrían completarse con artículos de periódicos o revistas que traten este tema.

#### 5. EJEMPLO PRÁCTICO

El quinto ejemplo consiste en una configuración cuidada de un conjunto de cómics y chistes para practicar los verbos modales en su enunciación objetiva dentro de la modalidad deóntica con significado:

- de permiso;

Beim Adventskalender darf nur eine Tür pro Tag aufgemacht werden.

Darf ich Ihnen ein paar Fragen stellen?

- de intención (con matiz de invitación);

Willst du mal hören, Ingo?

- de posibilidad;

Dann ist man betrunken und kann sich hinterher besser rausreden.

Können Sie's mir so schneiden, ...

- de prohibición (representado por el verbo *dürfen* + la negación;

..., daß ich nicht mitdarf.

- de obligación<sup>7</sup>;

Wenn's unbedingt sein muß.

- de necesidad;

Mußt du das Kind immer so stark einölen<sup>8</sup>?

En oposición al primer ejercicio práctico aquí se muestran los recursos que producen enunciados deónticamente modalizados.

TRASFONDO CULTURAL: Las tradiciones y celebraciones religiosas. Desde tiempos muy remotos viene celebrándose en Alemania la costumbre fuertemente arraigada hasta nuestros días de intercambiar huevos de chocolate o caramelo y de colorear los huevos duros por Pascua. Ello se debe a que, como en muchas otras culturas, el huevo simbolizaba nacimiento y resurrección. También es muy típico vaciar esos huevos para pintar la cáscara con fines decorativos. Se sabe que a finales del s.XIX, en algunos lugares de Alemania, los huevos de Pascua eran utilizados como certificados de nacimiento y se teñían de color para a continuación marcar con una aguja u objeto punzante el nombre y la fecha de nacimiento de la persona. (Cfr. Panati 1987:72). Por otra parte, dentro del marco de la festividad navideña es costumbre a partir de la 1ª semana de Adviento ir abriendo las ventanas, normalmente rellenas de chocolate, que representan los días del mes hasta el 24 fecha en que se conmemora el nacimiento de Cristo.

## 6. EJEMPLO PRÁCTICO

El sexto ejemplo, que merece un comentario especial, es un caso de extrapolación donde el verbo *mögen* figura como verbo léxico y único en el predicado en su acepción de *querer* o *gustar*, es decir, que extrapolamos *mögen* de su vertiente de enunciación subjetiva.

---

<sup>7</sup> En este caso en concreto el verbo modal no se traduciría en español sino que se utilizaría un giro equivalente "si no queda otro remedio" o "si insiste/si se empeña".

<sup>8</sup> En esta estructura también puede apreciarse un mandato encubierto y formulado de forma indirecta en lugar de "*Öle das Kind doch nicht immer so ein!*"



... daß du die Nazis magst!  
Ich mag sie ja gar nicht.  
Er mag sie.

El TRASFONDO CULTURAL posee unas connotaciones marcadamente políticas asociadas al tema de los ultraderechistas, la extrema derecha y el fanatismo nazi. El resurgimiento y la consolidación de agrupaciones neonazis comienzan a agudizarse tras la reunificación alemana. Especialmente cruentos y escalofriantes son los episodios aislados de 1991 que después fueron escalando progresivamente a lo largo del año 1992 y que mantuvieron en vilo a toda Alemania y al resto del mundo.

#### **4. Conclusión**

Nuestro propósito era ofrecer una breve exposición ilustrativa de cómo la explotación de cómics permite alcanzar numerosos y variados objetivos deseados en el aprendizaje del idioma (como son la producción de una comunicación, la comprensión lectora, el fomento de la habilidad traductora, el desarrollo y consolidación de la competencia cultural y demás destrezas lingüísticas) ya que la decodificación de los mensajes implica además al discente/lector a nivel intelectual; por consiguiente éste debe apoyarse en experiencias individuales, en un conocimiento cultural profuso y en relaciones asociativas para poder interpretarlos adecuadamente.

De lo expuesto se deduce que tanto chistes como cómics conforman un potencial material con una información lingüística y cultural extraordinarias para consolidar aspectos léxicos, semánticos y morfosintácticos del idioma alemán. En nuestro caso hemos tomado como base de ejercitación el campo de la modalidad pero este proceder puede, naturalmente, hacerse extensivo a otros aspectos morfosintácticos del idioma (declinación del sustantivo, adjetivos, artículos, etc.). A merced de esto consideramos conveniente no desdeñar los aportes de los cómics y chistes gráficos:

- primero, porque permite la ejercitación cabal de la expresión oral y escrita, enriqueciendo asimismo la competencia léxica;
- segundo, porque el discente puede contemplar la idiosincrasia idiomática del alemán moderno a todos los niveles (fonológico, morfológico, sintáctico, etc.), sus tendencias actuales y su diversidad de registros;

- tercero, porque la explotación de estos ejercicios permite la observación de circunstancias sociopolíticas, económicas, culturales, espirituales y afectivas dentro de un marco referencial y un alcance temporal concretos;
- cuarto, porque el discente adquiere al mismo tiempo un código social en el que aprende a configurar una actividad o conducta interpersonal denotando determinados atributos (de cortesía, respeto, distancia, etc.)

Por todo ello, los cómics debieran incluirse dentro de la taxonomía pedagógica con el fin de diversificar el acervo textual -al que muy a menudo recurre el profesor- y crear mayor dinamismo en la clase de alemán como LE.

## 5.1. Bibliografía

- Ader, Dorothea/Kress, Axel (1980), *Sprechen, Sprache, Unterricht*, Paderborn: Schöningh.
- Admoni, Wladimir (1982<sup>4</sup>), *Der deutsche Sprachbau*, München.
- Bachmann, Saskia (1994), "La traducción como medio de adquisición del idioma", en *Traducción, Interpretación, Lenguaje*, Madrid: Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua, pp. 13-25.
- Boos, Rudolf (1996), "El papel del humor en la enseñanza del léxico: Enfoques lingüísticos y didácticos", en Segoviano, Carlos (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt a.M.: Vervuert, pp. 263-274.
- Brandt/Rosengren/Zimmermann (1990), "Satzmodus , Modalität und Performativität", en *ZPSK*, n° 43, Berlin, pp. 120-149.
- Brinkmann, Hennig (1971), *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bünting, Karl-Dieter/Ader, Dorothea (1992), *Grammatik auf einen Blick*, Chur: Isis Verlagsgesellschaft.
- Dietrich, Rainer (1992), *Modalität im Deutschen*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gierden Vega, Carmen (1998), "Las formas 'müßte', 'dürfte' y 'könnte' en la lengua alemana actual para la expresión de una modalidad determinada", en *Revista de Filología Alemana*, n°6, Madrid, pp. 493-504.
- (1998), "Distribución de las unidades lexicalizadas con subjuntivo en campos semánticos y su aplicación en la clase de alemán", en *Tradición e innovación en los estudios de lengua, literatura y cultura alemanas en España*, Sevilla: Kronos, pp. 615-632.
- (1998), "La traducción de cómics del alemán al español como ejercicio didáctico integrativo de la pluridisciplinariedad dentro del ámbito de la traducción pedagógica", en *Actas del I. Congreso Internacional de Traducción e Interpretación: 'anovadores de nós, anosadores de vós'*, Vigo (en prensa).

- Haidl Dietlmeier, Anton (1993), "El cómic como método de introducción a la lectura extensiva", en *Forum*, n° 6, Tarragona, 176-193.
- Kahn, Gisèle (1987), "Pedagogía de las lenguas extranjeras y teorías lingüísticas", en *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Álvarez Méndez, J.M. (ed.), Madrid: Ediciones Akal Universitaria, pp. 59-73.
- Kaminski, Diethelm (1990<sup>2</sup>), *Hägar der Schreckliche im Kampf mit der deutschen Grammatik*, Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Kleppin, Karin (1995<sup>3</sup>), "Sprach- und Sprachlernspiele", en Bausch/Christ/Krumm (ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke Verlag, pp. 219-223.
- Lahuerta, Javier/Pujol, Mercé (1996), "El lexicon mental y la enseñanza del vocabulario", en Segoviano, Carlos (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Frankfurt a.M.: Vervuert, pp. 117-129.
- Lüger, Heinz-Helmut (1992), *Sprachliche Routinen und Rituale*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Meese, Herrad (1984), *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche*, Berlin: Langenscheidt.
- Paek, Solja (1993), *Die sprachliche Form hypothetischen Denkens in der Wissenschaftssprache*, München: Iudicium.
- Saltveit, L. (1969), "Das Verhältnis Tempus-Modus, Zeitinhalt-Modalität im Deutschen", en *Festschrift für Hugo Moser zum 60. Geburtstag*, Düsseldorf, pp. 172-181.
- Schäfer, Susanna (1996), *Komik in Kultur und Kontext*, München: Iudicium.
- Sommerfeldt/Schreiber/Starke (1994<sup>4</sup>), *Grammatisch-semantische Felder*, Berlin: Langenscheidt.
- Strauss, Dieter (1984), *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.
- Weigmann, Jürgen (1996<sup>3</sup>), *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*, Ismaning: Hueber.
- Wolf, Erika (1970), *Die Modalität in der Sicht moderner Grammatiken und in literarischen Texten des 20. Jahrhunderts*, Berlin: Diss. Fr. U..

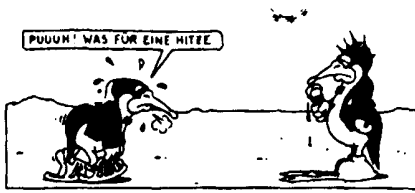
## **5.2. Para ampliar la documentación cultural pueden consultarse los siguientes libros:**

- Borbein, Volker (1995), *Menschen in Deutschland*, Berlin: Langenscheidt.
- Luscher, Renate (1994), *Deutschland nach der Wende*, Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Müller et al. (1990), *Deutsche Geschichte in Schlaglichtern*, Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Panati, Charles (1990), *Las cosas nuestras de cada día*, Barcelona: Círculo de Lectores.
- Schmitz, Albert/Schmitz, Edith (1993<sup>6</sup>), *Im Spiegel der Presse*, Band I, Ismaning: Hueber.
- (1993<sup>6</sup>), *Im Spiegel der Presse*, Band II, Ismaning: Hueber.
- Zeidenitz, Stefan/Barkow, Ben (1997), *Die Deutschen pauschal*, Frankfurt a.M.: Fischer.

## **5.3. Fuentes de los textos:**

- Siemenssen, Thomas, *Ingo Pien. Der Pinguin*, Kiel: Achterbahn Verlag.
- Stein, Uli (1994<sup>10</sup>), *Wenn Erwin mal nicht seinen Willen kriegt ...*, Oldenburg: Lappan Verlag.





# Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura

Noelia Gil Peña

Profesora de español

## Resumen

El trabajo que presento está dividido en dos partes: una introducción teórica sobre el Enfoque por Tareas y la exposición de una experiencia docente poniendo en práctica dicho enfoque. Considero interesante la introducción teórica para explicar brevemente los puntos clave de este tipo de enseñanza innovadora, pues de este modo se comprenderá mejor el desarrollo de la experiencia. La segunda parte se subdivide en otras dos: la primera destinada a la explicación del desarrollo de una unidad didáctica de Lengua Castellana y Literatura a través de tareas y la segunda a una evaluación de la misma desde un punto de vista profesional y personal.

## Resumé

Le travail que je présente se divise en deux parties: tout d'abord une introduction théorique sur l'enseignement "por tareas" (par "tareas" on entend les divers travaux qui sont donnés par l'enseignant et permettent d'apprendre une langue) et ensuite une exposition d'une expérience de mise en pratique de cet enseignement. L'introduction théorique me semble intéressante afin d'expliquer brièvement les points clés de ce type d'enseignement novateur, ainsi on comprendra mieux, par la suite, le déroulement de l'expérience. La deuxième partie se subdivide en deux sous-parties: la première sous-partie est consacrée à l'explication du déroulement d'une unité didactique de *Lingue Castellane et Litterature* au moyen des "tareas" et la deuxième à une évaluation de cette unité didactique selon un point de vue professionnel et un point de vue personnel.

## 1. El enfoque por tareas

Estamos asistiendo a un cambio en la concepción de la enseñanza de lenguas. En la actualidad todo comienza a girar en torno a la indagación introspectiva de la enseñanza, pero por parte de cada profesor y dentro del contexto de su aula. Esta investigación individual o colectiva se pone en marcha con objeto de mejorar el ritmo

educativo<sup>1</sup>. “En los últimos años, hemos asistido a un cambio en la dirección a favor de la tradición de una pedagogía en la acción, que ha traído en primer plano el diseño de tareas concebidas como planes para la actividad en el aula”<sup>2</sup>.

El enfoque por tareas se presenta como una propuesta innovadora para el diseño del trabajo del profesor de lenguas extranjeras. Dicha alternativa a modelos de enseñanza anteriores partió del intento de dar al “Enfoque Comunicativo” una organización cualitativamente diferente al contenido estructural/nocional: la tarea comunicativa. La tarea como elemento central del aprendizaje aparece a finales de los 80 y, en la actualidad, se está asistiendo a una difusión de la misma tanto en el ámbito teórico como en el práctico.

Se han dado múltiples definiciones del concepto “tarea”, de este modo para Nunan se trata de: “(...) una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen con la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma”<sup>3</sup>. Para J. Zanón la “tarea” reúne las siguientes características: “es representativa de procesos de comunicación de la vida real, también es identificable como unidad de actividad en el aula, está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje y está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo”<sup>4</sup>. La lista de definiciones podría alargarse con autores con Breen, Long, Richards, Platt, Weber... entre otros. La enseñanza basada en tareas trata por lo tanto de diseñar las unidades didácticas a través de tareas. Este enfoque fue en principio concebido para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero es también aplicable a la enseñanza de la lengua materna, como se constatará en mi propia experiencia que expongo más abajo.

La enseñanza de lenguas a través de tareas conjuga la función sintáctica con la semántica y la pragmática; se superan así los modelos estructuralistas/nocionales basados en la priorización de la función sintáctica. Este nuevo enfoque concede valor a la lengua como fenómeno social, como medio de comunicación entre los miembros de una comunidad y no sólo como un conjunto de reglas que deben ser aprendidas,

---

<sup>1</sup> Kemmis, S. y R. McTaggart. 1992. *Cómo planificar investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

<sup>2</sup> Serrano Sampedro, I. “Sobre Language learning tasks”. *Cable*, nº 5, pp. 44-46.

<sup>3</sup> Nunan, D. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>4</sup> Zanón, J., “Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras”. *Cable*, nº 5, pp. 19-28.

base de los modelos anteriores. De ahí que cada unidad didáctica se componga de pre-tareas (de contenidos lingüísticos) y tareas finales (procesos de comunicación) de las que se hablará más abajo. Se trata de enseñar a comunicar y de ahí que tienda a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, la cual engloba y supera la competencia lingüística chomskiana, ya que engloba cuatro subcompetencias: la lingüística, la pragmático-discursiva, la socio-cultural y la estratégica. Se trata de tener un conocimiento formal de la lengua y un dominio instrumental de su uso.

Comenzando por la primera, cuando el alumno desarrolla la competencia lingüística, adquiere los conocimientos teóricos sobre la lengua necesarios como base, pero lo hace a partir de su propia reflexión como hablante. Con el desarrollo de la segunda, el alumno comprende las funciones comunicativas de la lengua y aprende a usarlas según el contexto. La socio-cultural se refiere al conocimiento por parte del alumno del significado social de las formas lingüísticas. Y por último, con el desarrollo de la competencia estratégica, el alumno adquiere las destrezas necesarias que le permiten ser autónomo como hablante, capaz de resolver los problemas de aprendizaje de la lengua por sí mismo<sup>5</sup>.

Cada profesor debe hacer el curriculum con unidades didácticas a base de tareas acordes a las características y necesidades del aula y a partir de su propia experiencia. Estas tareas tendrán en cuenta los objetivos que se ha fijado el profesor y éstos atenderán a estas cuatro subcompetencias. Por lo tanto, los contenidos de la unidad didáctica serán no sólo lingüísticos, sino también funcionales, estratégicos y temáticos. Para el diseño de cada unidad, el profesor puede seguir los pasos que proponen Estaire y Zanón: elección del tema central, cuya negociación con los alumnos generará en ellos interés por las clases, determinación de la tarea o tareas finales, especificación de los objetivos de aprendizaje, elección del contenido necesario para la realización de las tareas finales y por último, plan de trabajo para varias o todas las sesiones.

Este enfoque se adscribe al modelo curricular basado en el proceso y no en el producto. No parte de una lista de contenidos prefijados, no parte de “qué” enseñar, sino de “cómo” hacerlo. Parte de unos objetivos generales que serán negociados después, siendo así imprevisibles sus resultados. La evaluación del proceso permite ir adaptándose a las necesidades de la situación; es por lo tanto fundamental, pues ayuda al profesor a reflexionar en todo momento sobre su trabajo y a modificar el rumbo y

---

<sup>5</sup> Cerezal, F., “El aprendizaje de lenguas a través de tareas”. 1997. *Encuentro. Revista de indagación e innovación en la clase de idiomas*, nº9. Universidad de Alcalá.



las tareas cuando sea necesario. El alumno también debe autoevaluarse para tomar conciencia de su aprendizaje y de su progreso, lo que le ayudará a responsabilizarse y a hacerse autónomo y crítico consigo mismo; para ello, es conveniente que conozca los objetivos.

El currículum por tareas engloba contenidos y procesos de comunicación, de ahí que haya dos tipos de tareas dentro de cada unidad didáctica: pre-tareas y tareas finales. Las tareas finales son procesos de comunicación pertenecientes al mundo real, son aquellas unidades de trabajo que se realizan al final de la unidad, cuando el estudiante ha ido adquiriendo conocimientos del sistema formal de la lengua en las pre-tareas y que ahora va a poner en uso. Como vemos, la enseñanza basada en tareas pretende enseñar comunicación para comunicar y hacerlo comunicando, de este modo, “la creación de “espacios de comunicación” en el aula se convierte en obligatoria si nuestros objetivos como comunicadores aspiran a la enseñanza de la competencia comunicativa”<sup>6</sup>. La enseñanza tradicional mostraba excesiva manipulación del profesor y no daba papel al alumnado. Este enfoque, en cambio, es interactivo y potencia la participación y la negociación de los estudiantes para desarrollar en ellos el sentido de la responsabilidad de su aprendizaje, a la vez que su autoestima<sup>7</sup>. Todos, profesor y alumnos, deben tener en cuenta su objetivo último: aprender lengua para comunicar.

Como vemos, esta enseñanza innovadora, al alcance de cualquiera que la desee poner en práctica, es muy prometedora, pues su planteamiento es tal que predice el mayor rendimiento posible en el aula, tanto para los estudiantes como para los profesores.

## **2. Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura**

### **2.1.- Explicación del desarrollo de la unidad**

Tras esta breve introducción sobre las características de la enseñanza que propone el enfoque por tareas, expongo a continuación una experiencia en la que como docente

---

<sup>6</sup> Hernández, M J. y J. Zanón. “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”, *Cable*, nº 5, pp. 12- 29.

<sup>7</sup> Cerezal, F. 1997. “El aprendizaje de lenguas a través de tareas”. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9. Universidad de Alcalá, pp.55-79.

apliqué dicho enfoque. La experiencia consiste en el desarrollo de una unidad didáctica del área de Lengua Castellana y Literatura en el nivel de 1º de E.S.O. Como ya he dicho más arriba, el enfoque por tareas surgió como innovación en las clases de enseñanza de lenguas extranjeras, pero es también aplicable a la enseñanza de la lengua materna. La experiencia que presento es precisamente este caso, pues los alumnos estudiaban su propia lengua en una de las asignaturas de 1º de E.S.O. Se trata por lo tanto de la aplicación de tareas dentro del sistema de la L.O.G.S.E. Antes de comenzar explicando el proceso, contextualizaré la situación.

El Centro en el que estuve es el C.P. “Virgen de la Granja”, en Yunquera de Henares. En él se imparten las etapas de Educación Infantil, Primaria y de momento 1º y 2º de la E.S.O., aunque el próximo año se impartirá ya la etapa completa de la E.S.O. Está situado en un pueblo grande, muy próximo a la ciudad de Guadalajara y con buena comunicación. No se trata, por lo tanto, de estudiantes de absoluto ambiente rural; estos factores favorecen el contacto de los mismos con la ciudad. El Centro acoge a los alumnos de la localidad y de los pueblos vecinos. La clase en la que realicé dicha experiencia constaba de 29 alumnos que tenían entre 12 y 13 años, aunque había alguno de 14. Aunque no formaba parte del profesorado del Centro, contacté con una profesora de Lengua castellana y Literatura y durante 6 días tomé prestada su clase. En cuanto al tiempo que empleé en el desarrollo de la unidad didáctica, fueron 6 días, con una sesión diaria de 50 minutos y las fechas en que transcurrieron son del 18 al 25 de mayo de 1998.

Antes de comenzar mis sesiones, fui varios días a hablar con ella para que me informara sobre el ritmo de la clase y el nivel de conocimientos de los estudiantes. Esto era imprescindible en mi situación, ya que no conocía el contexto del aula; además, así sería más fácil conectar con los alumnos. Estos días también fueron claves para explicar y comentar con ella mi proyecto. Era fundamental informarla sobre mis objetivos y mi propósito, ya que después ella evaluaría el proceso desde su punto de vista. A la profesora le pareció muy interesante, aunque estaba insegura acerca de la reacción de los alumnos, decía que les faltaba motivación.

Después de situar el contexto, comencemos con la explicación del desarrollo de la unidad. El proyecto que había diseñado era ambicioso para llevarlo a la práctica en las 5 sesiones que me había marcado. El tiempo, por lo tanto, era limitado y esto me obligó a empezar a trabajar de inmediato y a no negociar con los estudiantes el tema central de la unidad, a pesar de ser éste un factor muy positivo para su motivación, pero así se ahorraría tiempo. De este modo, el área de interés que yo elegí fue el medio ambiente, aprovechando la ocasión de que la noticia de un desastre ecológico en el Parque de

Doñana inundaba entonces los informativos, era un tema candente del que ellos habían oído hablar y esto les motivaría y les involucraría en las clases.

Unos días antes de comenzar mis sesiones, la profesora me presentó a los alumnos y yo les expliqué el motivo de mi estancia allí durante unos días. Pretendía que se familiarizaran lo antes posible con mi presencia. Además, ya les introduje en materia, pues les dije que recortaran todo tipo de información sobre el medio ambiente que encontraran en periódicos y revistas. En ese momento, no les expliqué lo que harían con esto. Utilicé esta estrategia para mantenerlos receptivos el día que yo volviera y comenzara con la unidad, pues considero que el efecto sorpresa es motivador. Mi objetivo era que se empaparan durante esos días de todo lo relacionado con el medio ambiente.

Para el diseño de la unidad seguí los pasos o fases que proponen Estaire y Zanón. A continuación desarrollaré estas fases. La primera, el área de interés, ya ha sido explicada, de ahí que continúe con la tarea final. Se trataría de la elaboración de un folleto donde informarían al resto de los alumnos del centro de los problemas del entorno natural y de las soluciones fáciles y sencillas que ellos mismos podían poner en marcha.

El enfoque por tareas propone una enseñanza interdisciplinar, lo que dicta de igual modo la L.O.G.S.E., de ahí que puedan trabajarse temas del área de Lengua castellana y Literatura conjugándolos con el tema transversal de la educación medioambiental. En dicho folleto usarían el imperativo (tema lingüístico) para mandar a sus compañeros lo que debían hacer para cuidar la naturaleza (tema transversal). Los temas transversales en la enseñanza conllevan la educación integral del estudiante, altamente favorable para el desarrollo psicológico y personal del adolescente. La L.O.G.S.E. dicta una educación en valores donde, no sólo se tengan en cuenta contenidos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales. En la realización de la tarea final del folleto, los contenidos lingüísticos no aflorarían más que implícitamente, no se fijarían en ellos metalingüísticamente. La tarea final es un proceso de comunicación, pues la actividad no queda en este caso limitada al aula, sino que sobrepasa sus límites hacia el mundo exterior, se generará un espacio de comunicación en el aula. En esta tarea los estudiantes ponen en práctica los conocimientos conceptuales que han ido adquiriendo a través de las pre-tareas de las que hablaré

posteriormente, pues “aprender a comunicar (...) es (...) un dominio formal de la (...) lengua (...) y un dominio instrumental del uso”<sup>8</sup>.

El primer día les propuse a los estudiantes la elaboración del folleto y les entusiasmó la idea. Vieron un vídeo sobre la situación ambiental y empezaron a reflexionar sobre el tema.. Anteriormente había anotado en la pizarra todas las palabras que conocían relacionadas con el medio ambiente. La tarea final estaba ya en el pensamiento de los alumnos; todas las sesiones girarían a partir de este momento en torno a ella y, como les resultaba interesante, se sentían motivados y se involucrarían en las clases. Después de haber visto la tarea final, pasemos a los objetivos que me planteé para la unidad. La competencia comunicativa, objetivo principal, incluye, como he dicho más arriba, cuatro subcompetencias: la lingüística, la pragmático-discursiva, la socio-cultural y la estratégica. Los objetivos atenderán a estas cuatro subcompetencias. Los conocimientos que adquirirán los alumnos serán así, no sólo lingüísticos, sino también funcionales, estratégicos y temáticos.

Comenzando por los funcionales, con el desarrollo de la unidad pretendí que los alumnos aprendieran a 1) informar y comunicar cosas a los demás y a 2) convencer, concienciar e instruir a otros para que hagan algo. Los objetivos lingüísticos serían los siguientes: 1) conocer y usar correctamente el imperativo (niveles morfosintáctico y pragmático) y 2) ampliar el léxico sobre el medio ambiente y 3) usar el lenguaje no verbal. Los objetivos estratégicos se centrarían en: 1) mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita (escribir textos coherentes y con corrección), 2) aprender a trabajar en grupo, 3) saber hacer selección personal de contenidos, 4) conseguir llevar a cabo los objetivos negociados por todos y 5) fomentar hábitos de trabajo a través de técnicas de tratamiento de información: consultar fuentes, diccionarios (usaron uno especializado en el tema del medio ambiente), resumir y sintetizar textos con sus propias palabras, etc.

Por último, los objetivos temáticos serían los siguientes: 1) tomar conciencia de los problemas del medio ambiente y con ello fomentar el respeto y solidaridad con las generaciones futuras, 2) adoptar una actitud optimista ante los problemas, 3) ser respetuosos con las ideas de los demás, 4) valorar la lectura y los textos como fuente de información y documentación y 5) valorar la lengua escrita como medio de comunicación.

---

<sup>8</sup> Hernández, M. J. y Zanón, J. “La enseñanza de la comunicación en la clase de español”. *Cable*, nº 5.

El contenido lingüístico de la unidad era principalmente el conocimiento y uso del imperativo y de otras formas de actos directivos, también lo era el aprendizaje de vocabulario nuevo en relación con el medio ambiente y el uso del lenguaje no verbal. La gramática es materia de las pre-tareas o tareas posibilitadoras, que a continuación explico a la vez que expongo el plan de trabajo que se llevó a cabo en el desarrollo de las sesiones. El primer día estuvo dedicado a la toma de contacto con el tema a través de una lluvia de ideas sobre el medio ambiente, de una lista de las palabras que ya conocían relacionadas con el tema ( me sirvió para partir de los conocimientos previos de los alumnos y adaptar el diseño de la unidad a la situación), de un vídeo-documental y de un pequeño debate. En la segunda sesión, los estudiantes se dividieron por grupos de 3 ó 4 personas y resumieron algunas noticias que ellos mismos habían ido recogiendo los días anteriores y un portavoz de cada grupo lo leyó en voz alta. Así, se acostumbrarían a resumir textos, a trabajar en grupo, a mejorar su expresión escrita,... que es lo que harían después al elaborar el folleto. Se comenzaría por lo tanto con los objetivos estratégicos, aunque también con los funcionales, pues informarían a sus compañeros del suceso, y con los lingüísticos, pues aprenderían vocabulario nuevo y trabajarían el lenguaje no verbal.

Otras pre-tareas que realizaron en la tercera sesión fueron una serie de actividades de tipo lingüístico sobre el imperativo. Los estudiantes tenían ligeras nociones sobre el mismo. Yo preparé unas fichas de ejercicios que les hicieran reflexionar, no expliqué nada de manera teórica, sino que aproveché sus intuiciones como hablantes y enfoqué las actividades para que ellos mismos llegaran a las conclusiones sobre el uso del imperativo y de otras formas de producir un acto directivo. Estas actividades tendrían también como tema central el medio ambiente (como puede observarse en las dos primeras pre-tareas; véanse las imágenes ). Tras hacer las pre-tareas 1 y 2, les hice reflexionar lingüísticamente sobre el imperativo. Ellos mismos llegaron a la conclusión de que dicho modo verbal sólo tiene las segundas personas del singular y del plural, por lo que se deben usar otras formas para el resto de personas: el modo verbal subjuntivo. Les propuse que escribieran sus propias conclusiones y que lo hicieran intentando dar una norma lingüística. Arriba vemos un ejemplo de las reflexiones de un alumno, así el contenido de la actividad 3 la retomé aquí.

Otra pre-tarea fue la de buscar un modo de mandar usando el infinitivo. Con esto retomé el contenido de la pre-tarea 7 que no daba tiempo a realizar pues, como ya he indicado más arriba, éste era un factor clave y limitador. Éste fue el resultado:

- Por favor, no arrojar basura al suelo.

¡a reciclar! ¡a meter! ¡a elegir!

¡a apagar! ¡a recoger! ¡a reducir!

El resto de las pre-tareas fueron las siguientes:

→ 4.- ¿Cómo negarías los verbos siguientes?

- Contamina el aire → No ~~contaminar~~ ~~en~~ el aire

- Cortad las ramas de los árboles → No ~~cortad~~ ~~las~~ ~~ramas~~ ~~de~~ ~~los~~ ~~árboles~~

- Tirad los papeles al suelo → No ~~tirad~~ ~~los~~ ~~papeles~~ ~~al~~ ~~suelo~~

↓  
por favor, no ~~directa~~ que no contaminen  
que no corten  
que no tiren

→ 5.- ¿Cómo mandarías a tu compañero cerrar la ventana cuando está la calefacción dada para no derrochar calor y ahorrar energía? ¿Cómo le mandarías depositar las pilas usadas que son altamente contaminantes en contenedores para pilas?

¡Ricardo!, cierra la ventana que se va el calor

¡Ricardo!, deposita las pilas usadas en contenedores para pilas

→ 6.- ¿Cómo mandarías hacer esas mismas cosas a un desconocido al que tratas con respeto?

Por favor, cierra <sup>usted</sup> la ventana que se va el calor

Por favor, deposite usted las pilas usadas en contenedores para pilas

Tras la realización de las pre-tareas lingüísticas, que se llevaron a cabo en la tercera sesión, el cuarto y quinto día estuvieron dedicados a la tarea final: la redacción del folleto. Para ello, se dividieron en tres grupos según sus preferencias respecto a los tres grandes apartados que tendría el folleto: el aire, el agua y la tierra; esta negociación fue un factor fundamental para su motivación. Dentro de cada equipo se subdividieron en diversos subgrupos según las partes de cada uno de los tres apartados generales del folleto. Después, se dispusieron a elaborar el folleto utilizando material que les proporcioné (diccionario específico sobre ecología, folletos, revistas, etc.), que llevaron de sus casas y libros de la biblioteca.

El trabajar en grupo fomenta el respeto por las opiniones de los otros, la consecución de objetivos fijados, la distribución del trabajo (negociaron entre todos el diseño del folleto),... es en definitiva un procedimiento de trabajo muy educativo y en este caso es la realización de muchos de los objetivos estratégicos y temáticos.

La sexta y última sesión estuvo dedicada a una puesta en común sobre el folleto, a la repartición del mismo por las aulas y a hacer una lista con las palabras nuevas que habían aprendido sobre el medio ambiente. Aunque no todos nombraban los mismos términos, la mayoría coincidía en unos cuantos. En este último día los alumnos hicieron una autoevaluación del proceso y con ello terminaron mis sesiones.

## **2.2. Evaluación del proceso**

Después de haber explicado el desarrollo de la unidad pasaré a hacer una evaluación de dicha experiencia. La evaluación en un enfoque procesual del aprendizaje es una fase necesaria y muy positiva porque permite al profesor mejorar para el futuro las tareas y los materiales que ha elaborado, contrastar el proceso con los objetivos iniciales y mejorarse profesionalmente. La evaluación por parte del profesor debe ser continua. También es conveniente considerar una evaluación por parte de los alumnos. Como afirma Cerezal, la evaluación “no sólo debe ser realizada por el profesor o profesores sino que también debe contar con las aportaciones del alumnado”<sup>9</sup>.

Me decidí por la elaboración de un diario como técnica de evaluación. De este modo, cada día relataba al final de la sesión las tareas, las relaciones y los sentimientos que se generaban en el aula. Dicho diario me ayudó a reflexionar durante el transcurso de las sesiones, lo que me permitía ir adaptándome a la situación.

La profesora del grupo estuvo en el aula durante las sesiones. Su evaluación fue en general positiva. Me dijo que no esperaba una respuesta tan motivada por parte de los estudiantes y que el trabajo que se había llevado a cabo en la clase durante esos días había sido realmente completo.

La valoración de un profesional es fundamental en el enfoque por tareas como también lo es su colaboración. En el Centro sólo algunos profesores conocían mi proyecto, pero al final todos colaboraron conmigo explicando a sus alumnos el folleto

---

<sup>9</sup> Cerezal, F. 1997. “El aprendizaje de lenguas a través de tareas”. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 9, Alcalá: Universidad de Alcalá.

del que repartimos dos copias por aula. De este modo, todos los estudiantes del Centro conocerían los problemas del medio ambiente y las medidas que deberían tomar.

Pregunté a muchos estudiantes sobre el transcurso de las clases de manera oral y todos ellos me respondieron que les parecía muy divertido y diferente al resto de sus clases. En sus palabras y gestos pude observar su motivación. También me decidí por una autoevaluación escrita en la última sesión. Les di la opción del anonimato, así evitaría inhibiciones que les impidiese expresarse libremente.

Desde mi experiencia, y tras comparar mi evaluación con las realizadas por la profesora del grupo y por los alumnos, bajo un punto de vista profesional creo que el estructurar una unidad alrededor de unas tareas es muy positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creo que, aunque el esfuerzo que esto requiere por parte del profesor sea grande, pues debe diseñar y buscar todo el material, merece al final la pena: el resultado es también “grande”.

Haciendo ahora una valoración personal, puedo asegurar que la satisfacción es enorme al comprobar como los alumnos se van involucrando y van participando en el ritmo de la clase hasta ser ellos mismos los que quieren seguir avanzando en las tareas. El enfoque participativo y la negociación con los alumnos hace que ellos adquieran una postura de responsabilidad en su aprendizaje, al final de las sesiones observé como su actitud era más reflexiva que al principio; mi papel fue así disminuyendo paulatinamente, dejaba de ser una enseñante para acercarme a ser una más en la elaboración del folleto. Los alumnos estaban realmente entusiasmados con éste, se sentían importantes, porque pensaban que su trabajo iba a ser escuchado por sus compañeros y amigos de otras clases, además estaban convencidos de que era una labor importante y necesaria para la situación medioambiental.

Al comenzar las sesiones todos sabían algo sobre el tema del medio ambiente, pero sólo conocían cosas sobre los problemas de la naturaleza. En una puesta en común que hicimos el primer día, comprobé como todos pensaban que ellos no podían hacer nada para paliar la situación, según decían: “eso es asunto de los gobiernos”. Al finalizar las sesiones en cambio, estaban convencidos de que ellos también podían aportar algo para mejorar la situación de la Tierra, así pude leerlo en sus autoevaluaciones. En los escritos observé como todos, excepto una persona que creía inútil la elaboración del folleto porque nadie lo llevaría a cabo, se sentían concienciados con los problemas medioambientales. De este modo, los objetivos del conocimiento temático se cumplieron casi por completo.



Continuemos ahora con la revisión del resto de objetivos de la unidad.. Los objetivos lingüísticos también se se alcanzaron, incluso muchos alumnos reconocían en las autoevaluaciones que habían aprendido a usar el imperativo. La última actividad que les propuse fue escribir en una lista el léxico que había aprendido cada uno relacionado con el tema del medio ambiente. Comparándola con la que hicimos el primer día en la pizarra, estas segundas listas reflejaban la adquisición de varias palabras, por lo general la mayoría coincidía en una serie de vocablos. Aquí pueden observarse ambas listas:

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contaminación</li> <li>- Desertificación</li> <li>- Erosión</li> <li>- Efecto invernadero</li> <li>- Agua en la capa de ozono</li> <li>- Reciclable</li> <li>- Caza furtiva</li> <li>- Amanecer plantas</li> <li>- Ecología</li> <li>- lluvia ácida</li> <li>- Energía renovable</li> <li>- Energía nuclear</li> <li>- Venidos</li> </ul>	<p><u>Palabras que he aprendido.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tala indiscriminada de árboles</li> <li>- Extinción</li> <li>- Pesca abusiva</li> <li>- Biodiversidad</li> <li>- Gran masa de basura</li> <li>- Sprays</li> <li>- Aerosoles</li> <li>- Vertidos tóxicos</li> <li>- Smog = Smoke + fog / humo + niebla</li> <li>- Atomizador de agua.</li> <li>- "Pol de la piedra"</li> <li>- Pulverizadores.</li> <li>- Radioactivo</li> </ul>
--	---

En cuanto a los objetivos funcionales, los estudiantes vieron realmente en el folleto un medio para informar y concienciar a sus compañeros, con lo que dichos objetivos fueron también bastante bien cumplidos.

En cuanto a los objetivos estratégicos, observé como la elaboración del folleto reflejaba algunos avances en el modo de resumir y de construir textos, pues en el resumen de la primera sesión, algunos parafraseaban partes del texto inicial. En cambio en el folleto, sintetizaron bastante mejor y con sus propias palabras la información de las diversas fuentes de documentación que consultaron. El mejorar el trabajo en grupo era otro de los objetivos estratégicos que se vio cumplido: fue muy enriquecedor, aprendieron a repartirse el trabajo y a coordinarlo, también a aceptar los objetivos negociados entre todos, en definitiva a saber trabajar en equipo. Así podemos leer esta apreciación en la evaluación de un alumno.

Sobre todo el haber trabajado en grupo es muy divertido porque así me relacionaba aún más con mis compañeros.

Como pude comprobar tras mi evaluación, y como aquí reflejo, los objetivos de la unidad se llevaron a cabo casi por completo. En cuanto a la duración del desarrollo de la unidad, no logré ceñirme a los 5 días que me había fijado y tuve que alargarlo uno más. No obstante debí suprimir dos de las pre-tareas lingüísticas que había diseñado, las fichas 7 y 8, pero retomé de manera oral el contenido de las mismas al elaborar las otras fichas. No quería alargar más las sesiones para no romper el ritmo del curso de los estudiantes, pues eran fechas próximas al final de curso y los alumnos debían terminar su programa. En cuanto a la evaluación del resultado de la tarea final, considero que el folleto superó ampliamente mis previsiones. En un principio no imaginé que pudieran elaborar un folleto tan estructurado, completo y claro como el que hicieron. Debo reconocer que quedé gratamente sorprendida. Los resultados en el Enfoque por Tareas no son predecibles, sino que dependen de la negociación y del desarrollo participativo del proceso<sup>10</sup>.

Finalmente concluyo mi evaluación personal diciendo que me resultó realmente agradable trabajar desde un enfoque por tareas. Desde el punto de vista personal, puedo decir que fue gratificante observar la gran motivación de los alumnos durante esos días y desde un punto de vista profesional, considero que esta experiencia fue muy enriquecedora para mí, me ayudó a ver que si se permite utilizar el sentido de la responsabilidad de los estudiantes, se convierten en agentes independientes del aprendizaje, con lo que el papel del enseñante acaba siendo el de un educador en el camino hacia su comprensión. Creo que es primordial ayudar a los alumnos a convertirse en participantes activos de su propio aprendizaje, será muy satisfactorio tanto para ellos como para sus profesores.

---

<sup>10</sup> Cerezal, F. 1997. "El aprendizaje de lenguas a través de tareas". *Encuentro. Revista de Indagación e Innovación en la clase de idiomas*, 9. Universidad de Alcalá.

## Bibliografía

- Atienza, L. 1995. "La elaboración de unidades didácticas: de la teoría a la práctica". *Encuentro. Revista de Investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, Universidad de Alcalá, pp. 34-60.
- Cerezal, F. 1997. "El aprendizaje de lenguas a través de tareas". *Encuentro. Revista de indagación e innovación en la clase de idiomas*, nº 9, Universidad de Alcalá.
- Eguiluz, A. y Eguiluz, J. "De los procesos a las tareas: el concepto de tarea". *Frecuencia-L.*
- Estaire, S. "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *Cable*, nº 5.
- Estaire, S. y Zanon, J. 1994. *Planing classwork. A task based approach*. Oxford: Heinemann.
- Hernández, M J. y Zanón, J. "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *Cable*, nº 5, pp. 12- 29.
- Ice de la UCM. 1997. *Formación de profesores de Educación Secundaria*. Madrid: UCM.
- 1997. *Didáctica de Lengua y Literatura*. Madrid: Universidad Complutense.
- 1997. *Programación y evaluación curricular*. Madrid: Universidad Complutense.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. 1992. *Cómo planificar investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Nunan, D. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: CUP.
- Serrano Sampedro, I. "Sobre Language learning tasks". *Cable*, nº 5, pp. 44-46.
- Zanón, J. "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *Cable*, 5.

---

**Noelia Gil Peña** está realizando sus estudios de doctorado en Lingüística Aplicada en el departamento de Filología de la Universidad de Alcalá, tras haber ocupado el puesto de *Maître de langues* en la Universidad Marc Bloch de Estrasburgo (Francia). Su correo electrónico: [gil\\_pena@ushs.u-strasbg.fr](mailto:gil_pena@ushs.u-strasbg.fr) / [gil\\_pena@hotmail.com](mailto:gil_pena@hotmail.com)

# Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje

Francisco Luis Hernández Reinoso  
Universidad de Pinar del Río, Cuba

## Resumen

Este trabajo intenta precisar las contribuciones de la psicología a la enseñanza de lenguas a partir del análisis de sus métodos de enseñanza más reconocido, destacando en ellos como una u otra visión del aprendizaje concretada en procedimientos tiene sus antecedentes en aproximaciones teóricas de la psicología al aprendizaje de lenguas en particular o al aprendizaje en general.

La idea de este trabajo surge al leer a Carroll (1966:104, citado por Donough 1989), cuando plantea: “Déjeme aclarar que ni la teoría de los hábitos del audio-lingualismo, ni la teoría del aprendizaje del código-cognitivo, están estrechamente vinculadas a cualquier teoría de aprendizaje contemporánea. La teoría de formación de hábitos del audio-lingualismo tiene una vaga semejanza a la visión primitiva de la teoría de asociación de Thorndike, mientras la teoría del código-cognitivo es reminiscente de los movimientos *geltaltistas* contemporáneos de la psicología que enfatizan la importancia de percibir la estructura de lo que va a ser aprendido, sin creer realmente en tales *movimientos*”. Ante esta situación me surge la duda de cuánto realmente ha contribuido la psicología a la enseñanza de lenguas y me presto a la tarea de hurgar en la literatura especializada en la enseñanza de lenguas en busca de precisiones y de consenso.

Si de aclaraciones se trata, es indudable que debo acudir a la revisión de los métodos de enseñanza de lenguas y buscar dentro de sus concepciones teóricas las nociones que debe a la psicología, y destacarlas como una forma de hacer justicia.

Tradicionalmente, en este campo se ha conocido como método a un cuerpo de teoría verificado científicamente o una serie de procedimientos, medios generales o técnicas usadas de forma sistemática para lograr un objetivo. También se le refiere como un conjunto de acciones dirigido por el profesor y con la finalidad de organizar la actividad cognoscitiva y práctica de los estudiantes en la consecución de la meta. El

*Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, en su edición de 1997, define al método como una forma de enseñar una lengua que se basa en principios y procedimientos sistematizados que a su vez representan la concepción de cómo la lengua es enseñada y aprendida. Según el *Longman Dictionary*, los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueve, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendices y a los materiales instructivos.

En la enseñanza de lenguas se distinguen entre métodos generales y específicos, tradicionales y contemporáneos; más sin hacer válidas estas distinciones –entre otras razones por vagas e imprecisas–, la literatura ha documentado un sinnúmero de métodos que ha clasificado de acuerdo a: categorías lógicas (síntesis, análisis, inducción, deducción); el aspecto de la lengua en el que centra su atención (gramatical-léxico, fonético, etc.); las habilidades que se entrenan (traducción, oral, escrito, de lectura); la teoría base lingüística o psicológica del aprendizaje en la que se apoya (consciente, sugestopédico, estructural, etc.) y también se les llama de acuerdo a su inventor o figura más prominente (el método de Comenius, Gouin, Berlitz, Palmer, Lozano, Jorrín, etc.). Claro, que también sería necesario distinguir entre los métodos diseñados para enseñar la lengua materna (método auditivo, alfabético o fónico, lingüístico, de la oración, de la palabra, de la vista, etc.) y aquellos diseñados o utilizados particularmente para enseñar lenguas extranjeras o segundas lenguas (método de lectura, TPR o respuesta física total, audiovisual, etc.) que en ocasiones se confunden. Dada esta situación, consideramos más práctico analizar tan solo aquellos que han tenido una larga historia de influencias en la enseñanza de lenguas extranjeras y que aún mantienen vivas sus raíces en los métodos contemporáneos.

### **1. El método Gramática-Traducción (G-T)**

Este es el más viejo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas que reinó durante el siglo XVIII y parte del XIX, y debe su origen a las escuelas de latín donde fue ampliamente usado para enseñar las lenguas “clásicas” (Latín y Griego) aunque más tarde se utilizó también para enseñar algunas lenguas modernas (Francés, Alemán e Inglés). En él se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción. La traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras

gramaticales, y como vía óptima de llegar al dominio de la lengua en general. Para los seguidores de este método la mejor vía para decir una oración en la lengua extranjera (LE), era comenzar una oración en la lengua materna (LM), analizar sus componentes gramaticales y luego encontrar sus equivalentes en la LE. Dicho análisis se hacía en términos de la gramática de la (LM) a partir del principio erróneo de que los patrones gramaticales son universales y pueden, por tanto, pasar de una lengua a la otra. Las explicaciones se hacían en lengua materna desaprovechándose la oportunidad de desarrollar hábitos auditivos y orales y de estimular el pensamiento en la lengua extranjera (Antich, 1986); no obstante, aquí se exigía tremendamente de la memoria pues había que recitar todos los patrones estructurales y aprender cientos de miles de palabras así como oraciones no naturales y descontextualizadas con el propósito de entrenar y desarrollar habilidades. Una sola mirada al almanaque nos deja saber que la influencia de la psicología (hablando en términos de teorías del aprendizaje propiamente dichas) no se hizo sentir. Sin embargo, no se descarta la influencia de nociones más o menos intuitivas pertenecientes a teorías que conformaban la protopsicología, como la psicología de las facultades mencionadas por Carroll (1966) citado por Donough (1989).

## **2. El método Directo**

El método directo (muy popular al final del siglo XIX y principios del XX) surge como una reacción al G-T y deviene hijo menor de los métodos prácticos; dentro de los que se destacan: el método natural; el psicológico; el fonético; y el de lectura. Es innegable que el acelerado crecimiento industrial, la internacionalización del comercio y la expansión colonial constituyeron pre-requisitos de su surgimiento. Se le llama método directo porque trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna (LM). Aquí el profesor repite una palabra apuntando al objeto que esta denota y lo hace tantas veces como sea necesario hasta que el estudiante la pueda reproducir.

Este método centró su atención en el desarrollo de las 4 habilidades, comenzando por las orales, donde la expresión oral se convierte en la habilidad básica. Se ignora la existencia de la (LM), asumiendo que el aprendizaje de la (LE) y la (LM) constituyen procesos similares, solo que comenzados en diferentes edades. Se elimina la traducción como procedimiento de enseñanza, otro tanto así le pasa a la lectura; estimula la enseñanza inductiva de la gramática y el uso de los medios visuales, ejercicios orales

y escritos. Se evitan los errores a toda costa, asumiendo que un error genera un hábito incorrecto. Existen criterios de que este método estimuló la curiosidad de los aprendices por aprender y progresar. También se dice que con él se puede aprender en 200 horas (Pekelis 1987).

Sobre este método se dice que la pedagogía, la lingüística y la psicología aperceptiva, jugaron en él un papel singular y que el mismo dio origen a múltiples variantes. Pero que fue entre las dos guerras mundiales que se revivieron sus principales principios y se llevaron a cabo estudios de experimentación con los nuevos descubrimientos de la lingüística (Ferdinand de Saussure) y de la psicología (Thorndike). Entonces se puede hablar de la influencia del conductismo ortodoxo y otras psicologías que ayudaron a esclarecer que el aprendizaje de lenguas es una actividad psicológica más que lógica donde existe la necesidad de despertarle y sostener el interés de los estudiantes. Hablamos de conductismo ortodoxo y la presencia de la estimulación como vía para elicitación una reacción verbal en los aprendices y el cuidado en no formar hábitos incorrectos nos sirven como elementos para confirmar nuestra tesis.

### **3. El método Audio-lingual**

Este método, que también se le conoce como *aural-oral* y *mim-mem*, data de la segunda guerra mundial. La expansión del imperialismo, necesidades políticas y estratégicas, así como los éxitos en la investigación aceleran el desarrollo de esta metodología (heredera incuestionable del método directo).

En él se le da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición. Hace mucho énfasis en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos para lo cual se usan medios tecnológicos avanzados (audio-gramófonos, grabadoras) y una guía de estudio bien detallada que modele todas las posibles situaciones donde el individuo deba usar la lengua para que le sirva de ejemplo; toda esto a fin de lograr un modelo lo más preciso posible.

Es evidente la presencia de Skinner y el neo-conductismo, en tanto se trata al lenguaje como un conjunto de hábitos y como una forma de conducta social, una forma de reacción del organismo ante el medio. No se le da importancia a la parte racional y consciente del aprendizaje. A pesar de estas deficiencias, aquí ya se habla de una

teoría de aprendizaje coherente que triunfó en determinados contextos; particularmente con los militares. Skinner y sus seguidores entendían que aquellos que aprenden el lenguaje como una forma de expresión verbal no podían llegar a un entendimiento de los hablantes nativos. Para él, saber una lengua era algo más que saber sobre qué hablan y cómo hablan o conversan sus nativos.

La teoría conductista E-R y reforzamiento adoptada en la enseñanza de lenguas ha resultado en repeticiones mecánicas de ciertos patrones lingüísticos, y un uso excesivo y extensivo de la imitación hasta el nivel de obviar la creatividad y la espontaneidad. Para tal fin se han diseñado los laboratorios de lenguas y la enseñanza programada, a pesar de que los resultados no han sido satisfactorios.

Según Bolinger (1972), la invasión del conductismo llegó hasta la lingüística. Una de sus autoridades más prominentes, Harol Palmer y representantes de la lingüística estructural americana (ie. Bloomfield) bebieron y pidieron prestada al conductismo la idea de que el lenguaje era un conjunto de hábitos y que el aprendizaje era esencialmente un proceso de condicionamiento. Así es fácil entender la necesidad de ejercicios mecánicos y de reforzamiento. El aprendiz es llevado a través de una serie de situaciones de estímulo-respuesta que lo conducen poco a poco al objetivo deseado y minimizan la posibilidad del error. El aprendizaje ocurre en tanto el lazo entre el estímulo y la respuesta a la que este se asocia es formada. Cuando el aprendiz puede dar la respuesta deseada o correspondiente al estímulo, se asume que él ha aprendido esa conexión (Markle 1969:3-12). Las conductas aprendidas consisten en una nueva cadena de respuestas condicionadas.

Para los conductistas también fue muy significativa la noción de tiempo. Dos eventos que se repiten, se asocian si están cercanos en el tiempo. Es por eso que el A-L se apoyaba mucho en realia y figuras para lograr primero una identificación de la palabra y su representación visual y luego una asociación duradera, también buscaba estimular al aprendiz inmediatamente después de haber respondido correctamente y censuraba y corregía los errores en el acto. La noción **fuerza** también guarda relación con Skinner y el método A-L. Sus teóricos insisten en que las nuevas estructuras deben ser practicadas hasta la automatización antes de ser contrastadas con otras o ser usadas en diálogos o conversaciones libres. También insisten en la idea de segmentar el contenido a aprender a fin de garantizar que fueran solo pequeñas porciones de contenido a asociar, a aprender y automatizar.

Los conductistas conciben el lenguaje como una conducta verbal condicionada, un proceso mecánico y no racional, que consiste en una colección compleja de cadenas



de E-R. Por lo tanto la visión de proceso de aprendizaje consiste en brindarle al estudiante la cantidad de práctica necesaria para aprender la respuesta apropiada en correspondencia con el estímulo. Del estudiante se espera que use la mayor parte de su tiempo respondiendo activamente al estímulo seleccionado.

La concepción del aprendizaje que manejan los conductistas, demás está decirlo, es mecanicista ya que a la mente no se le ha asignado un rol en este proceso de condicionamiento. De ellos es importante destacar (aunque no es lo único) la importancia de aprender haciendo y la idea de la individualización del aprendizaje que generalmente no se les reconoce,

#### **4. Algunos métodos poco populares**

La segunda mitad del siglo XX fue próspera en la aparición de métodos de enseñanza y aunque no marcaron hitos en la historia vale la pena revisar algunos, sobre todo por lo que aportan o otros de más trascendencia.

**4.1. La sugestopedia de Lozanov:** Este método data de los 60's y guarda estrecha relación con el surgimiento de los métodos intensivos y "sin esfuerzo" del aprendizaje de lenguas, partiendo de la idea de explotar las grandes reservas de capacidades del ser humano (Morales y Pérez, 1989). Para este método y sus variantes es importante la tesis de que el individuo reacciona consciente y paraconscientemente ante cualquier estimulación y que la pedagogía no ha sabido explotar este fenómeno. Lozanov (citado en Morales y Pérez, 1989) define la sugestopedia como un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y la autodisciplina basado en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas.

Con la sugestopedia a los estudiantes se les sienta en muebles confortables, escuchando música barroca o instrumental, se les da nombres nuevos y escuchan extensos diálogos presuponiendo que esto los lleve a una asimilación más rápida y duradera. Según Pekelis (1987) la sugestopedia enfatiza el desarrollo de una memoria exigua y expone al aprendiz a un conjunto de efectos psíquicos con el objetivo de sumergirlo en el contexto del nuevo idioma y hacerlo que se sienta con más libertad de hablar. Aún pobremente, con errores y una pésima articulación, los estudiantes comienzan a hablar su hasta ese momento desconocido lenguaje tan pronto como el tercer día. En opinión de este mismo autor, un curso de tres semanas genera tal dominio del idioma que solo se compara con tres meses o más de un entrenamiento convencional.

Esta metodología se concentra en los estudiantes y sus estados mentales, prestándole atención a sus deseos, sus estados afectivos (la evitación del temor y la ansiedad del estudiante), la solución de problemas ordinarios y necesidades diarias, y su relajación como factores de importancia en el aprendizaje. Algunas variantes de la sugestopedia son: la hipnopedia, la ritmopedia, la relaxopedia, la sugestocibernética, etc.

**4.2. La vía silente de Gattegno:** Aquí el profesor ofrece un input limitado, modelando el lenguaje que va a ser aprendido e indicando a los estudiantes lo que deben hacer mediante señales, gestos, medios visuales, láminas, punteros de madera de diferentes tamaños y colores y otros medios silentes. El profesor no censura a los estudiantes ni los recompensa, su posición consiste en indicarle que lo hagan de nuevo y se esfuercen más. De este método se dice que lleva a los estudiantes a confiar en sus propios recursos, aún estando bajo la dirección del profesor.

**4.3. El método de respuesta física total (TPR):** Este método, desarrollado por James Asher, favorece la teoría de Krashen de la entrada de información comprensible que precisa entre otros principios la necesidad de un adelantamiento en comprensión auditiva como prerequisite para aprender a hablar. En él, el profesor le da las instrucciones a los estudiantes, estos no hablan pero realizan lo que se les haya dicho (es decir, bailan, se mueven, saltan, etc.). Cuando los estudiantes estén listos comenzarán a dar órdenes también a otros estudiantes. Aquí se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos. Este método permite fases de preparación para la expresión oral donde los estudiantes no hablan hasta que no se sientan confiados y deseen hacerlo.

Pienso que lo más importante a destacar aquí es que en ocasiones a estos métodos se les han llamado en algunos círculos metodologías humanistas por su relación con esta teoría psicológica de partida. Para la teoría humanista el estudiante es una persona integral; por lo que el objetivo más que aprender la lengua es ayudarlo en su crecimiento personal, a desarrollar valores humanos, el movimiento hacia el autoreconocimiento y la comprensión de los otros. Para los humanistas cuenta la experiencia del aprendiz, sus creencias, sus percepciones, sus valores, el desarrollo de su personalidad, la estimulación de sentimientos positivos y la sensibilidad ante los sentimientos y emociones de los demás. Una constante en estos métodos es la realización de actividades de relajamiento, de autocontrol, de autoestima para lograr un clima de confianza, de solidaridad, que favorezca un ambiente positivo; en fin, para que el aprendiz se sienta feliz y pueda contribuir mejor a su autodesarrollo. En este

método se ve también la leve influencia de la psicología cognitiva, pero no en forma de escuela psicológica que hace un abordaje al aprendizaje; la influencia de los cognitivistas se nota en hipótesis que manejan estos métodos como la teoría del input comprensible que maneja Krashen.

## **5. El enfoque comunicativo.**

Los años 70s han dado a la luz una propuesta de método de enseñanza de lenguas más novedosa. En realidad no es un método sino un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. Esta metodología utiliza muchos de los procedimientos e incluso algunas de las ideas básicas de los métodos que la antecedieron (léase, la sugestopedia, la traducción, la respuesta física total, etc.) como procedimientos suyos, en este sentido es muy abierta, y se orienta al logro de la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo, en opinión de Richards (1997), ha sido desarrollado por los lingüistas aplicados británicos como una reacción a los enfoques basados en la gramática.

Este enfoque no escapa de las largas garras del conductismo, asimila sus aciertos al mismo tiempo que hereda alguno de sus desaciertos, y manifiesta en la práctica una alta dosis de cognitivismo y de humanismo. Vale la pena destacar que en este enfoque se sintetiza lo mejor del cognitivismo, que por cierto, al menos en la enseñanza de lenguas no se conoce ninguna metodología destacada que se halla basado estrictamente en las teorías cognitivas o los trabajos de Chomsky asociados a estas. Atención aparte merece la propuesta del psicólogo soviético B.V. Beliyev con su método práctico consciente que buscaba el automatismo mediante la práctica exigiendo la comprensión como componente básico del trabajo con las habilidades. Dicho método, aunque intrascendental, concibió el empleo de procedimientos activos y ejercicios significativos que obligaran a los alumnos a participar activamente en el proceso de comunicación.

Para la metodología comunicativa la lengua es más que un sistema de hábitos que pueden ser formados a través de ejercitación mecánica. Esta es un sistema específico y el aprendiz debe saber cómo es que este sistema acciona en la comunicación real como medio para lograr un fin. Sus materiales, básicamente con una organización nocional, a menudo ilustran el lenguaje necesario para expresar y entender diferentes funciones, y enfatizan el uso del lenguaje apropiadamente en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas.

La propuesta comunicativa parece una creación más acabada y sofisticada del método G-T, aunque en realidad, este enfoque intenta integrar el "hacer" de los conductistas desde la óptica de un hacer con sentido y significado, el "pensar" propio de los cognitivistas y el "sentir", la afectividad, la empatía y el ambiente relajado de los humanistas.

Para la psicología cognitiva, el aprendizaje es un proceso activo y propone que la enseñanza facilite el procesamiento mental activo por parte de los estudiantes. Los procesos cognitivos implican el reconocimiento de la forma, percepción del significado, relación de los universales y particulares, generalización y analogización. La influencia de esta corriente psicológica, por demás, opuesta al conductismo, generaliza el uso de ejercicios diseñados para garantizar una comprensión de los conceptos gramaticales introducidos, a través de una explicación deductiva anterior a cualquier práctica de la estructura. Las ideas del enfoque del código-cognitivo, que por cierto no devino en ningún método particular de enseñanza de lenguas, están en total armonía con las ideas básicas del cognitivismo.

Algunas de las teorías de las psicologías cognitivas tienen una base neuro-psicológica que consideran el aprendizaje como un proceso mental y así se enfatiza. Ausubel (1963) declara que las explicaciones del conductismo al aprendizaje (entiéndase: leyes del efecto Thorndike (1913); principios del refuerzo Skinner (1938)) se ajustan a los niveles más simples del aprendizaje. Pero no pueden explicar los procesos complejos como el aprendizaje representativo (la habilidad de simbolizar el mundo por medio de palabras). Los cognitivistas proponen un aprendizaje significativo; para ellos la información adquirida memorísticamente (arbitraria y verbal) es de poco uso y rápidamente se olvida. Para el lingüista Noam Chomsky (1965) está claro que la multitud de intenciones comunicativas del repertorio de un hablante nativo no puede aprenderse basado en una cadena E-R.

El criterio más importante es si el nuevo conocimiento puede ser incorporado a la estructura cognitiva ya existente en el aprendiz. Para que así sea el nuevo material debe ser relacionable a la estructura cognitiva previa del aprendiz de un modo no verbal y no arbitrario para que pueda ser transferible a nuevos contextos. Ausubel declara la total imposibilidad de adquirir amplios núcleos de información en ausencia de un aprendizaje significativo.

Además de haber asimilado al cognitivismo, el enfoque comunicativo ha tomado del humanismo el énfasis en el trabajo de grupos, la búsqueda de la sensibilidad, las dinámicas grupales y el sentido de la necesidad del crecimiento personal (Chase,

1975). De ella también viene el énfasis en la selección, la libertad para que el alumno se enfrente, sin el control directo del maestro, a los problemas que debe resolver.

Este movimiento, por su visión de enfoque, es menos cerrado; y recoge de sus antecesores algunos elementos, pero además le pide a la lingüística la teoría del contexto y los actos del habla, se centra en el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de la realización de funciones comunicativas y sigue la filosofía del uso de la lengua para la comunicación.

A pesar de los atinos de esta variante, ella no da la solución universal a la enseñanza de lenguas pero si incorpora una nueva visión del aprendizaje, que se da en la actividad comunicativa y para ella. En esta el intercambio de ideas y la producción y transmisión real de información no es igualable a la asimilación de un conjunto de respuestas condicionadas sin significado o sentido para el aprendiz. El lenguaje se ve como una creación individual, que a menudo se aprende a través del ensayo-error.

Antes de proceder a hipotetizar y/o predecir que puede suceder en el futuro, es preciso esclarecer un aspecto de singular relevancia. Hasta hoy, que se sepa, en la enseñanza de lenguas no ha surgido ningún método que se ajuste a la visión del aprendizaje de la psicología histórico-cultural, independientemente de que algunas ideas que se han manejado en este texto sean congruentes con los postulados de la psicología histórico-cultural. Quizás una explicación del porqué las escuelas de lenguas no se han aproximado a la psicología histórico-cultural sea por su relación estrecha con la filosofía marxista que en opinión de González Rey y Valdés Casal (1994) “tiene un sistema de pensamiento unido a la economía política y la historia que derivó en una praxis político-transformadora, generadora de múltiples prejuicios hacia ella, los cuales han determinado el carácter subversivo de cualquier acercamiento a la misma incluso como fuente del conocimiento humano”. Quizás sean otras las razones y no necesariamente estas.

## **6. Proyecciones futuras**

La visión futurista de la enseñanza de lenguas se mueve en la dirección de enfoques; la idea del método idóneo ha quedado atrás por utópica e inalcanzable. Considero que en el futuro habrá que vincular más la instrucción formal que genera aprendizaje con la instrucción informal que permite la adquisición de la lengua –hablando en términos Krasheanos–. En lugar de enseñar elementos gramaticales se les pedirá a los estudiantes que resuelvan situaciones problemáticas utilizando la lengua. No habrá “cacería” de errores, pues se terminará por entender que son parte del proceso. El

aprendizaje se centrará en la tarea que bien puede ser encontrar una ruta, en un mapa in situ, o hacer la reservación de boletos para un viaje en tren a partir de la discusión del itinerario, etc. También tendrán mucha fuerza actividades que se centren en los valores, actitudes, sentimientos, autoestima, comunicación interpersonal, y así sucesivamente. Se enfatizará el significado, las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje incidental. Los estudiantes aprenderán a ser buenos aprendices de lenguas, a hacer el máximo con sus propios recursos, a tomar sus propias decisiones sobre que hacer y como estudiar mejor. El programa sería una mezcla de trabajo en el aula y autoestudio y donde el input guiado por el profesor se reducirá diariamente y aumentarán las oportunidades para que el estudiante trabaje por su cuenta y el profesor sirva de supervisor. La idea sería enseñarle a los estudiantes a ocuparse de su aprendizaje y a responsabilizarse por el mismo. No se les puede enseñar todo a los estudiantes, máxime cuando lo más importante es crear una actitud positiva hacia todo aprendizaje y equiparlos para que puedan enfrentarlos. Ya se han hecho experimentos en la Universidad de Essex (Inglaterra), Bangalore (India del Sur), Columbia University (USA) y en Francia con notables resultados (Oxford, 1990).

## **7. Conclusiones**

Cuando se habla de información sobre el aprendizaje, la comprensión y la producción del lenguaje y los procesos sociales asociados al diseño, la ejecución y la evaluación de la enseñanza; la ciencia a la que se acude es la psicología, aún a pesar de que los psicólogos no tienen el monopolio de este fenómeno entre otras cosas porque no existe ninguna teoría de aprendizaje con un cuerpo teórico exquisitamente articulado y libre de tensiones internas (Donough, 1989) y que sea capaz de responder todas nuestras inquietudes sobre el aprendizaje.

La filosofía de base de esta tendencia es muy precisa, cuando se usa la información que la psicología nos proporciona, el asunto que nos preocupa deja de ser un poco una cuestión de ensayo-error para convertirse en una posibilidad de éxito.

De hecho, la mayoría de los más influyentes métodos de enseñanza de lenguas han incorporado muchas de las ideas de las escuelas de psicología dominante en el momento. En opinión de Carrol (1966, citado por Donough 1989), lo que se toman "son solo algunas ideas muy selectas", opinión que ha originado este trabajo y que por los argumentos que he dado, no nos queda más que entender que la idea no es la más feliz. Así aunque en no toda la literatura se registra; el método Gramática-Traducción (G-T) apeló a la llamada " psicología de la facultad" en su énfasis por entrenar la

mente. El método directo bebió del conductismo ortodoxo, el Audio-Lingual (A-L) se ligó a un conductismo un poco más refinado (fundamentalmente al concepto de hábito y la ley del efecto), algunos métodos de poca trascendencia se ligaron al humanismo (Chase, 1975), y el enfoque consciente, así como el Comunicativo –en la mayoría de sus variantes– acudió al área potencialmente rica de la solución de problemas, aunque el último como más abierto también asimiló mucho del humanismo y del mismo conductismo.

Por otra parte, estos métodos también se acercaron a una escuela lingüística y se acogieron a cierta filosofía de la educación. De este modo, el método (G-T) usó la descripción de las palabras y el análisis de las oraciones desde el punto de vista lingüístico; y en lo pedagógico, enfatizó el análisis, el aceleramiento de los procesos intelectuales y la gramática como una facultad mental. El método directo y el audio-lingual usaron versiones de la lingüística estructural y el segundo enfatizó el desarrollo de habilidades y el uso del lenguaje con propósitos bien definidos.

En cuanto al futuro, todo parece indicar que nos movemos en la dirección de métodos más abiertos y menos estandarizados; hacia un eclecticismo informado que abrirá espacio para metódicas que incorporen todo lo más positivo de los diferentes abordajes psicológicos al aprendizaje.

## Referencias

- Acosta et al. 1996. *Communicative Language teaching*. 1ed. Belo- Horizonte. Brasil.
- Antixh de León, R. et al. 1986. *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Eucación.
- Ausubel, D. A. 1963. *The psychology of meaningful verbal learning: an intruduction to school learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bolinger Dwight. 1972. *The Theorist and the Language Teacher. Teaching English as a Second Language*. 2 ed. T M H edition. 20-36.
- Caballero Perez. M. 1989. *Methodology of English Language*. Teaching. Escuelas Pedagógicas. Pamphlets I & II.
- Chastain Kenneth. 1972. *Behavioristic and Cognitive Approaches in Programmed Instruction*. Teaching English as a Second Language. 2 ed. T M H edition. 45-59.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, MA: I.I.T. Press.
- Ellis. R. 1994 . *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

- González Rey , F. y Valdés Casal, H. 1994. *Psicología Humanista: Actualidad y desarrollo*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- Gagné, Ellend. 1991. *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*. Visor Distribuciones. SA. Madrid.
- Irizar, Valdés, A. 1996. *El Método de la Enseñanza de Idiomas*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1996.
- McDonough y Ste ven. 1989. *Psychology in Foreign Language*. Teaching Edición Revolucionaria. La Habana.
- Morales Calvo, A. H. y Pérez García, M. 1989. *Sugestopedy in Foreign Language Training*. Editorial Pueblo y Educación.
- Morani L. Alberto. 1985. *Diccionario de Psicología*, 4 ed.. Ediciones Grijalbo: Barcelona.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers. USA.
- Pekelis, V. 19879. *Realize your potential!* Mir Publishers.
- Richards, J.C. et al. 1997. *Longman Dictionary of Language and Applied Linguistics*. (7ma ed). Longman. Malaysia.
- Rogova. G.V. 1983. *Methods of Teaching English*. Mockba.
- Wardhaugh,R. 1972. *TESOL: Current Problems and Classroom Practices Teaching English as a Second Language*. 2 ed. T M H. Editorial Pueblo y Educación



# En defensa de la convivencia del enfoque comunicativo y de la reflexión lingüística en la clase de inglés

David Lasagabaster y Juan Sierra

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

## 1. Introducción

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita, y producción oral y escrita) y la enseñanza de la gramática han venido trabajándose como si de compartimentos estanco se tratase, de modo que los métodos en boga a lo largo de las últimas décadas hacían hincapié en varias de estas destrezas pero sin englobar en ningún caso todas ellas. Del mismo modo, cuando a partir de la década de los 80 el método comunicativo comenzó a acaparar la enseñanza de lenguas extranjeras, muchos docentes pasaron a abandonar la consideración de la lengua como sistema de signos en las clases de inglés, bajo la máxima que defendía que una lengua se aprende utilizándola en situaciones comunicativas. Esta postura trajo consigo que la reflexión sobre las formas lingüísticas fuese descartada, de manera que las y los estudiantes fueron perdiendo el hábito de su análisis. En palabras de Grant (en Harmer, 1987) el *Doctor Gramática* pasó de ser la cura para todos nuestros problemas a una maldición o azote peor que cualquier enfermedad imaginable. Dos podrían ser las razones fundamentales que condujeron a esta situación:

a) Durante años la clase de inglés se ha limitado a la reflexión sobre la lengua. Sin embargo, dicha reflexión se ha centrado exclusivamente en la cuestión puramente lingüística, principalmente en aquellos aspectos relacionados con la sintaxis y el léxico, y en menor medida en los fonéticos y morfológicos. Por el contrario la reflexión referente al ámbito sociolingüístico, estratégico o discursivo apenas se tenía en consideración.

b) La secuenciación de los contenidos no ha sido acertada, ya que a pesar de que éstos se repetían año tras año, en ningún caso se aseguraba el aprendizaje de dichos conceptos (Cuenca 1997), y en general se hacía referencia a ellos como si de aspectos individuales se tratase; de hecho una vez que un tema gramatical era superado la mayoría de las ocasiones no se preveía su inclusión en temas posteriores.

La consecuencia directa de esta tendencia metodológica era que el excesivo énfasis puesto en la reflexión lingüística no redundaba en una mayor competencia en inglés, destacando principalmente la pobre competencia mostrada en cuanto al uso oral de la lengua. Esta situación trajo consigo el establecimiento de dos corrientes metodológicas diametralmente opuestas. Por un lado nos encontramos con aquellas y aquellos docentes que consideran que la reflexión lingüística es innecesaria, en contraposición a quienes la consideran fundamental. Este último grupo ha quedado englobado bajo la etiqueta de *vieja escuela* y como señala Maestri (1995) padece de cierto sentido de culpabilidad por no seguir los parámetros del enfoque más de actualidad, es decir, el enfoque comunicativo. Esta división se ha visto acrecentada últimamente con la puesta en marcha de los Diseños Curriculares Bases de lenguas extranjeras, en los cuales se excluye la reflexión lingüística en la educación primaria, dejándose la misma para la educación secundaria, donde dicha reflexión ocupa habitualmente un espacio mucho mayor.

## **2. Integración de las cuatro destrezas lingüísticas.**

Durante los últimos años ha surgido una nueva tendencia que defiende la necesidad de despertar la conciencia gramatical (*grammatical consciousness raising*) y de prestar una mayor atención a las formas lingüísticas (*focus on form*) por parte de las y los aprendices de segundas lenguas (Leow, 1997; Rutherford, 1987; Rutherford & Sharwood Smith, 1988; Schmidt, 1993). Estos autores rechazan la clásica distinción entre aprendizaje consciente y adquisición inconsciente, al tiempo que se alejan de la enseñanza tradicional de la gramática (Nunan, 1991). Para ello se subraya la relación entre las formas lingüísticas y sus funciones como medio y no como fin último, tarea que se lleva a cabo dentro de un contexto discursivo más amplio. Para ello las y los aprendices deben ser conscientes del espacio existente (*notice the gap*) entre su producción y la de las y los hablantes nativos (Schmidt, 1998). Nuestra propuesta iría encaminada a la integración de las cuatro destrezas lingüísticas y la reflexión lingüística basada en la enseñanza por tareas, centrándonos en el desarrollo de la competencia comunicativa.

En este sentido nos gustaría destacar que existen estudios (Leeman et al., 1996) en los que se ha demostrado que grupos de aprendices de una segunda lengua que siguieron una metodología centrada en las formas lingüísticas han obtenido resultados significativamente superiores a los de grupos que mantuvieron un enfoque puramente comunicativo en el uso de tiempos verbales, así como que el uso de determinadas formas lingüísticas puede verse aumentado de este modo dentro de un contexto comunicativo. Asimismo Leow (1996) observó una relación directa entre la capacidad del alumnado de juzgar la gramaticalidad de una serie de oraciones y su producción escrita. Con esto tan sólo pretendemos dar cuenta de evidencia empírica a favor de un enfoque centrado en las formas lingüísticas cuando el aprendizaje tiene lugar en un contexto formal, lo que no debe conllevar la eliminación automática de la práctica comunicativa. Este tipo de estudios y sus resultados deberían hacer reflexionar a quienes consideran que no existe necesidad de recurrir a la reflexión lingüística para alcanzar una alta competencia en una lengua extranjera. En este sentido Nunan (1995) sintetiza las contribuciones de diversos autores al típico debate pedagógico que contrapone aprendizaje consciente y adquisición subconsciente para llegar a la conclusión de que aquellas tareas que ayudan a que el aprendiz de una segunda lengua logre comprender las reglas y principios gramaticales de un modo inductivo por medio de la discusión y el trabajo en pequeños grupos tienen un valor indudable.

También es cierto que se precisa de más estudios que analicen el enfoque integrador aquí propuesto y que ayuden a resolver algunas preguntas: ¿Qué ocurre realmente en la clase de inglés? ¿Qué hace el profesorado? ¿Cómo lo reciben las y los alumnos? ¿Bajo qué condiciones el *input* recibido se convierte en *intake* (Ellis, 1997)? ¿Cómo se puede mejorar la práctica educativa por medio de tareas efectivas que nos permitan alcanzar nuestros objetivos?

### **3. La gramática y la enseñanza de la lengua por tareas**

La enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera mediante tareas (ELMT) ha cobrado especial relevancia en los últimos años. Los Diseños Curriculares de lenguas extranjeras del estado español recogen el concepto de tarea bien como argumento didáctico o bien como unidad de organización de contenidos. La definición de tarea y sus posibles tipologías, las diferentes fundamentaciones, las distintas opciones metodológicas, la selección y secuenciación, la evaluación y su integración dentro del diseño curricular han sido objeto de amplio debate en la literatura sobre el tema. Obviamente un mínimo análisis de esas cuestiones excedería el espacio asignado a esta

comunicación por lo que nos centraremos en un breve comentario sobre los aspectos de la definición y de los fundamentos teóricos.

En relación con la definición de tarea, Nunan (1989: 10-11) propone la siguiente: “(...) 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*” (la cursiva es nuestro). Las palabras clave que hemos subrayado en esta definición nos introducen en una de las típicas dicotomías de la didáctica de las lenguas extranjeras; la instrucción consciente de la gramática frente a la adquisición (Krashen, 1982). La ELMT no ha sido ajena a esta clásica disyuntiva.

Así Long, (1991) y Long & Crookes (1992) fundamentan su propuesta, a la que denominan *Task-Based Language Teaching*, en la investigación de la adquisición de segundas lenguas (Ellis, 1985) y en la investigación en el aula (Chaudron, 1988), proponiendo la necesidad de un tratamiento de los contenidos formales de la lengua. Según estos autores la evidencia justifica el uso de tareas pedagógicas y otros recursos metodológicos para centrar la atención del alumno en aspectos del código lingüístico. Por su parte, Prabhu (1987) defiende que esta adquisición se produce cuando la atención del estudiante está centrada en el significado, es decir, en la resolución de un problema o tarea. Nuestra propuesta pretende englobar ambos enfoques, es decir, centrar la atención del alumno tanto en el significado como en las formas lingüísticas.

#### **4. El aprendizaje de la gramática dentro de una programación por proyectos.**

Durante el curso 1993/94, la Escuela Universitaria del Profesorado de Alava impartió, de forma experimental, la nueva especialidad de Maestro Especialista en Educación Física, permitiéndome poner en práctica una programación por tareas en la asignatura *Idioma Extranjero y su Didáctica (Inglés)* (Sierra, 1995). El número total de alumnos fue de 61, distribuidos en 12 grupos para la realización del Proyecto *Sports Project*.

El proyecto *sports project* se puede definir como una macro-tarea temática alrededor de la que se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y que articula los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. El proyecto tiene un carácter estructurado para facilitar la organización del trabajo del alumnado, integrar el desarrollo de las cuatro destrezas y buscar un equilibrio entre el uso comunicativo de la lengua y el aprendizaje consciente del código lingüístico. El proyecto posibilita el aprendizaje tanto de procedimientos como de contenidos

lingüísticos y temáticos. Este conocimiento formal e instrumental se va construyendo de forma global e interrelacionada a lo largo de distintas tareas posibilitadoras y de comunicación. Las alumnas y los alumnos leen, escriben, preparan actividades relacionadas con temas de su interés y actúan como profesores de sus compañeros, por lo que el proceso de elaboración y presentación de sus productos proporciona amplias posibilidades para que tenga lugar la motivación intrínseca. Además de su carácter estructurado, el proyecto es, a la vez, abierto y flexible ya que no determina de antemano los contenidos temáticos/lingüísticos y la negociación del programa, incluida la evaluación, es un aspecto fundamental de la propuesta. También la iniciativa y la creatividad del alumno tienen su espacio propio.

El proyecto se compone de dos tareas finales: *written product* (WP) y *oral presentation* (OP). Estas tareas finales suponen el punto de llegada del trabajo realizado a través de distintas tareas posibilitadoras y comunicativas. La tarea final *Written Product* es un trabajo realizado en grupos, íntegramente en inglés, sobre un tema deportivo elegido por los integrantes de cada grupo. Para la elaboración de dicha tarea final, la actividad de las y los alumnos se centrará, fundamentalmente, en la lectura de materiales auténticos relacionados con el tema de su elección, en el procesamiento de la información y en la redacción de los textos necesarios para completar las diferentes secciones de que consta el *Written Product*. Los contenidos temáticos y lingüísticos salen de los textos seleccionados para elaborar el WP. Sobre estos contenidos, los alumnos realizan distintas tareas que implican el uso comunicativo de la lengua y la reflexión lingüística. Estos contenidos son reciclados tanto dentro de la tarea final (WP) como en la segunda tarea final (OP).

Asimismo, las y los alumnos deberán consultar diverso material pedagógico (libros de gramática, libros de texto, diccionarios, enciclopedias, etc.) para la confección de las mencionadas secciones. Finalmente, los grupos autoevalúan su WP, utilizando el instrumento de evaluación previamente consensuado.

*Oral Presentation* (OP) es una tarea final que se desarrolla íntegramente en inglés y en la que cobra mayor importancia la comprensión y producción oral, sin desatender el trabajo sobre la comprensión y producción escrita, ya que los alumnos deberán adaptar y/o crear textos y materiales de su *Written Product* para cumplir el objetivo último de esta tarea final. Dicho objetivo consiste en que cada grupo utilice los contenidos de las distintas secciones de su WP para elaborar una

lección dirigida al resto de la clase, y haga trabajar a ésta sobre aspectos temáticos y lingüísticos que hayan considerado de interés. Utilizan materiales y recursos específicamente preparados por el grupo para este fin. Por último, el grupo que ha llevado a cabo la Presentación Oral, es el encargado, también, de organizar el proceso de evaluación de la misma, utilizando el instrumento de evaluación consensuado con anterioridad.

#### **4.1. Descripción de la tarea final *Written Product***

El *Written Product* consta de las siguientes secciones: 1. Introducción, 2. Cuerpo Principal, 3. Trabajo sobre los Contenidos Lingüísticos, que incluye las subsecciones *Sports Project Dictionary* y *Mejora tu Gramática*, 4. *Entrevista* y 5. *Evaluación*. Finalmente, 3 *Hojas de Trabajo* (HT) para practicar los contenidos temáticos (*Content Worksheet*), el vocabulario (*Vocabulary WS*) y la gramática (*Grammar WS*).

La subsección *Grammar Improvement/Mejora tu Gramática* tiene como finalidad el explicar con concisión y claridad aspectos gramaticales que aparecen en el Cuerpo Principal (y opcionalmente en la Introducción y Entrevista), que los alumnos encuentran especialmente difíciles, o que pueden ser de interés para la explotación didáctica en su Presentación Oral. Esta explicación gramatical debe, por tanto, surgir del ejemplo concreto que aparece en el texto, para posteriormente hacer la categorización gramatical que el citado ejemplo representa. (vid. Anexo 1. Tabla 1)

La explicación puede incluir, también, una reflexión contrastiva sobre las dificultades que los aspectos gramaticales seleccionados plantean al hablante de español/euskera. La explicación gramatical debe ser ilustrada con ejemplos que pueden proceder, entre otras fuentes, del Cuerpo Principal del Trabajo Escrito, los libros de gramática consultados o los propios alumnos (reciclando personajes y vocabulario del Cuerpo Principal, utilizando personajes y vocabulario al margen de los específicos del mismo). (vid. Anexo 1. Tabla 2)

**Worksheets/Hojas de Trabajo:** Consisten en una selección de actividades y/o ejercicios para trabajar sobre contenidos temáticos y lingüísticos que aparecen básicamente en el Cuerpo Principal, en el *Project Dictionary* y en la sección *Mejora Tu Gramática*. Opcionalmente se pueden seleccionar contenidos de la Introducción y la Entrevista. Todas las Hojas de Trabajo deben incluir instrucciones y las soluciones a los ejercicios/actividades planteados: *Content WS Key*, *Vocabulary WS Key* y *Grammar WS Key*.

Las Hojas de Trabajo tienen una doble finalidad: por una parte, promover el uso de distintas estrategias de aprendizaje, poniendo en práctica tipologías de actividades y ejercicios trabajados en la Fase Preparatoria del Proyecto y por otra, preparar los materiales básicos que sirvan para desarrollar las actividades/ejercicios de su Presentación Oral.

La *Hoja de Trabajo de los Contenidos Gramaticales (Grammar WS)* tiene como finalidad practicar mediante ejercicios los contenidos gramaticales incluidos en la sección *Mejora tu Gramática*. Esta H.T. constituye, por lo general, la base para el Paso 3 (*Teaching Time*) de la O.P. Cada punto gramatical tiene su correspondiente ejercicio, que debe incluir las instrucciones para su correcta resolución. (vid. Anexo 1. Tabla 3)

En estas H.T. las y los alumnos trabajan los distintos puntos gramaticales con una variada tipología de ejercicios. (vid. Anexo 1. Tabla 4) A la variedad reflejada en la elección del tipo de ejercicios se une la creatividad del alumnado en la elaboración de los mismos. Los ejemplos son creados por el grupo, con personajes y vocabulario del Cuerpo Principal u otros de su invención. (vid. Anexo 1. Tabla 5)

#### **4.2. Descripción de la Tarea Final Oral Presentation (O.P.)**

La Presentación Oral consta de los siguientes Pasos: 1. Introducción, 2. Trabajo de los Contenidos Temáticos, 3. Trabajo de los Contenidos Lingüísticos, que consta de las subsecciones: Explicación gramatical y Trabajo sobre el Vocabulario (contextualización opcional), 4. Evaluación de la O.P. Además, al igual que en el W.P., los alumnos adaptan y/o crean 3 H.T. para trabajar los contenidos temáticos (*Content WS*), los contenidos léxicos (*Vocabulary WS*) y los contenidos gramaticales (*Grammar WS*).

La finalidad del Paso 3 *Teaching Time* es que los grupos expliquen con claridad y concisión a la clase aquellos aspectos gramaticales y léxicos que consideren más relevantes para su Presentación Oral, y a continuación hacer trabajar a sus compañeros sobre dichos contenidos, mediante 2 H.T. (*Grammar WS* y *Vocabulary WS*).

##### **4.2.1. Paso 3: Grammar Time/Trabajo de los Contenidos Gramaticales**

Este Paso tiene 2 momentos diferenciados. En el primero -Explicación- uno o varios alumnos del grupo explican y clarifican a la clase (dentro de sus posibilidades) aspectos gramaticales, utilizando distintos recursos (pizarra,

transparencias...) e ilustrando sus explicaciones con ejemplos. En el segundo, ponen a trabajar a la clase utilizando la Hoja de Trabajo *Grammar Worksheet*.

**Explicación:** Los ejemplos son un elemento de gran importancia para la contextualización de la Explicación Gramatical. Las y los alumnos demostraron haberse esforzado tanto por elaborar sus propios ejemplos utilizando personajes, vocabulario y aspectos temáticos de su W.P. o situaciones cercanas a los compañeros de la clase como por buscarlos en el Cuerpo Principal, Introducción y/o Entrevista de su W.P. (vid. Anexo 2. Tablas 1 y 2). Las funciones lingüísticas que los alumnos utilizaron durante su explicación fueron, entre otras: Comprobar comprensión de lo explicado (*Has everybody understood?*), preguntar a la clase/individuo si tiene dudas/entiende (*Do you have any questions?*), resolver dudas (*I'll try to explain it better?*), pedir aclaración, explicación (*Can you give me another example?*).

Respecto a la disposición e interacción en el aula, aunque son posibles varias disposiciones en este tercer Paso, la programación retrospectiva de la Presentación Oral muestra que fue, en la mayoría de los casos, del tipo: *alumno(s) que explica(n) clase en gran grupo*, si bien ocasionalmente se dio *alumnos(s) que explica(n) clase en grupos*.

Los recursos humanos de los que se valieron para llevar a cabo su Explicación fueron básicamente uno o dos miembros del grupo como profesores. Los recursos materiales fueron pizarra, retroproyector y transparencia(s). La duración aproximada de la Explicación Gramatical osciló entre 5 y 10 minutos.

*Grammar Worksheet/Hoja de Trabajo de los Contenidos Gramaticales:* Una vez realizada la Explicación Gramatical, el grupo hace trabajar a la clase sobre los aspectos gramaticales explicados, mediante la correspondiente Hoja de Trabajo/*Grammar Worksheet* (vid. Anexo 2, *Grammar WH*)

La tipología de las actividades/ejercicios que los alumnos utilizan en sus H.T. fue, fundamentalmente, la utilizada en las H.T. del W.P. (vid. anexo 1. Tabla 4) aunque la mayoría de los grupos realizaron adaptaciones para ajustarse al tiempo de exposición dentro de la O.P., o para evitar la repetición excesiva de ejercicios. Generalmente los ejercicios demandan una solución gramatical. Sin embargo, en ocasiones, la solución está relacionado con información presentado en un Paso previo de la Presentación Oral. (vid. anexo 2. Tabla 3)

Mención especial cabe hacer de la creatividad con la que los alumnos contextualizaron los ejercicios de sus *Grammar Worksheets*, reciclando



personajes, temas y vocabulario de su W.P. para hacer más eficaz su O.P. (vid. anexo 2. Tabla 4)

La corrección de la Grammar Worksheet/Hoja de Trabajo de los Contenidos Gramaticales se realizó de diversas formas: oralmente, preguntando a diferentes alumnos, mostrando simplemente las soluciones en transparencia o combinando ambas técnicas.

Las funciones lingüísticas en torno a las que se articuló la realización de la Hoja de Trabajo de Gramática fueron, entre otras: Contextualizar la actividad (*Now, It's Grammar Time*), dar instrucciones (*Get in twos. Look at the transparencies*), pedir aclaraciones (*Can you repeat that, please?*), ofrecer ayuda (*Can I help you?*), iniciar/desarrollar el proceso de corrección de la *Grammar Worksheet* (*Let's correct now*), responder a preguntas (*No, I don't know, ask Miren*), etc.

En relación con la disposición e interacción de los alumnos en el aula, la programación retrospectiva de la Presentación Oral muestra que fue, en todos los casos, *alumno(s) que presenta(n) clase en parejas*.

Respecto a los recursos humanos, fueron básicamente uno o dos miembros del grupo los que dirigieron la actividad *dando instrucciones y conduciendo el proceso de corrección*, mientras el resto de los miembros del grupo colaboraba repartiendo la Hoja de Trabajo y aclarando dudas. Los recursos materiales que se utilizaron fueron: pizarra, retroproyector y transparencia(s). La duración aproximada de la realización/corrección de la Grammar Worksheet osciló entre 5 y 10 minutos.

## 5. Conclusiones.

Tras haber presentado ciertas consideraciones teóricas en las que situar las prácticas educativas a las que hemos hecho referencia, concluimos que:

-La reflexión lingüística y el uso comunicativo de la lengua no son autoexcluyentes, al contrario, el docente debería tratar de trabajar ambos aspectos conjuntamente de modo que el escolar *aprenda sobre la lengua mientras la utiliza*. Sin embargo, consideramos que también hay espacio para el trabajo consciente sobre el código lingüístico *per se*.

-La puesta en práctica de esta programación por tareas hace posible la integración de la gramática y las cuatro destrezas lingüísticas en un contexto

comunicativo en el que los alumnos tienen un papel considerable en la concepción y el desarrollo de la programación. La creatividad desplegada por los alumnos es sin duda la prueba más clara del alto grado de motivación existente durante todo el proceso.

-Asimismo somos conscientes de que en un espacio tan breve el número de cuestiones que surgen es mayor al de las soluciones ofrecidas. Nuestra intención es simplemente plantear una serie de cuestiones y actividades que inviten al docente a *reflexionar* sobre su práctica educativa y a explorar en el aula soluciones creativas al ya clásico dilema instrucción formal versus adquisición.

## **Bibliografía**

- Cuenca, M. J. 1997 "Reflexión y uso en la enseñanza de lenguas". En J. L. Otal, I. Fortanet y V. Codina (eds.) *Estudios de lingüística aplicada*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. 1987. *Teaching and learning grammar*. New York: Longman.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Leeman, J., Arteagoitia, I., Fridman, B. & Doughty, C. 1995. "Integrating attention to form with meaning: focus on form in content-based Spanish instruction". En R. Schmidt (ed) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Hawaïi: University of Hawaïi Press.
- Leow, R. P. 1996. "Grammaticality judgment tasks and second-language development". En J. E. Alatis, C. A. Straehle, M. Ronkin & B. Gallenberger (eds) *Georgetown university round table on languages and linguistics 1996*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Leow, R. P. 1997. "Attention, awareness, and Foreign language behaviour. *Language Learning*", 47, 467-505.
- Little, D. 1997. "Language awareness and the autonomous language learner". *Language Awareness* 2, 93-104.
- Long, M.H. 1991. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". En K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, & C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

- Long, M.H. & Crookes, G. 1992. "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design". *TESOL Quarterly*, 26, 1, 27-57.
- Maestri, F. 1995. "Exploring structure and discovering meaning". *Language Awareness* 4, 89-98.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall International.
- Nunan, D. 1995. "Closing the gap between learning and instruction". *Tesol Quarterly* 1, 128-158.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rutherford, W. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Rutherford, W. & Sharwood Smith (eds.) 1988. *Grammar and Second Language Teaching*. New York: Newbury House.
- Schmidt, R. W. 1993. "Awareness and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206-226.
- Schmidt, R. W. 1998. "The centrality of attention in foreign language learning". Ponencia presentada en el I simposio sobre la reflexión sobre la lengua y la comunicación en la Educación Secundaria Obligatoria. Universitat de Lleida. 24-25 de abril de 1998.
- Sierra, J.M. 1995. "Proyecto Docente: Sports Project. Una programación por Tareas". Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

## ANEXO 1

TABLA 1

<p>Grupo n 10. Tema: Rugby. Textos del Main Body/Cuerpo Principal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <i>A meeting took place in London (...) and an argument broke out over the rules</i></li> <li>. <i>He went off in a huff and (...)</i></li> <li>. <i>The disgruntled northerners broke away and started a new professional game</i></li> <li>. <i>(...) which enable them to take necessary time off work.</i></li> <li>. <i>He (...) seeks to link up with three-quarters and (...)</i></li> </ul> <p>Explicación gramatical sobre los phrasal verbs (verbos preposicionales).</p>
---

TABLA 2

<p>Ejemplo extraído del Cuerpo Principal del Trabajo Escrito del grupo n 11:</p> <p>Oraciones comparativas: <i>Michael Jordan has been the best player in NBA</i></p> <p>Ejemplo extraído de los libros de gramática consultados por el grupo n 10:</p> <p>Verbos preposicionales: <i>The pilot turned the plane into the wind to take off...</i></p> <p>Ejemplos creados por los alumnos del grupo n 7:</p> <p>Oraciones de relativo: <i>I rescued a girl who gave me a kiss</i></p>
---

### TABLA 3

Ejemplo de **instrucción** elaborada por los alumnos para sus ejercicios:

Grupo n 10. Tema : Juegos Olímpicos.  
You have to read a sentence and then write a second sentence with the same meaning, using the preposition given + -ing.

### TABLA 4

(A) Ejemplo de tipología de actividades variada:

Grupo n 12. Tema : Los Juegos Olímpicos.  
Grammar Worksheet/Hoja de Trabajo de los Contenidos Gramaticales  
a. Completar las 2 oraciones dadas, utilizando la estructura vbo.+obj.+to+infi.  
b. Contestar 3 preguntas utilizando just y las palabras proporcionadas para cada una.  
c. Completar 3 oraciones utilizando already.  
d. Completar 3 oraciones utilizando la estructura to+infin, detrás de adjetivos.  
e. Formular 3 preguntas utilizando have to.  
f. Transformar 3 oraciones dadas utilizando la preposición proporcionada.

B) En la Programación Retrospectiva del Written Product se detallan los distintos tipos de ejercicios utilizados por los alumnos, que podemos resumir del siguiente modo:

Completar oraciones con el verbo dado en la forma correcta.  
Formular la pregunta adecuada a las respuestas dadas.  
Traducir oraciones del castellano al inglés.  
Completar oraciones eligiendo la forma correcta entre las proporcionadas.  
Completar una tabla de verbos y dar su traducción.  
Transformar oraciones manteniendo el significado.  
Ordenar oraciones.  
Responder preguntas utilizando las formas dadas.  
Formular preguntas utilizando las estructuras dadas.  
Formar oraciones con las palabras proporcionadas.  
Cloze: completar los huecos de un texto utilizando las formas dadas.  
Completar oraciones con la forma proporcionada.  
Corregir errores en las oraciones dadas.

TABLA 5

Ejemplos de creatividad

Grupo n 11. Tema: Baloncesto.  
Grammar Worksheet / Hoja de Trabajo de los Contenidos Gramaticales  
**a. Complete These sentences with present perfect or past simple:**  
 . *David Stern, NBA commissioner, \_\_\_\_\_ (impose) a salary cap on the league to prevent team owners ruin.*  
 . *Olajuwon \_\_\_\_\_ (make) the Islamic pilgrimage to Mecca two years ago.*  
 . *Team owners \_\_\_\_\_ (abandon) the core of real basketball fans in pursuit of spectacle rather than sport.*  
 . *When Michael Jordan announced his retirement, Olajuwon \_\_\_\_\_ (become) the new Big Man of NBA.*

ANEXO 2

TABLA 1

Utilización de oraciones extraídas del Main Body del W.P. para ejemplificar la Explicación Gramatical que desarrolla el grupo.

Grupo n 3. Tema: Fútbol  
 Título: Darrel Anderton & Eric Cantona: revelation & consecration  
**Grammar Explanation/Explicación Gramatical: Present Perf**  
 Ejemplo: *Eric Cantona has played for six French clubs*  
**Grammar Explanation/Explicación Gramatical: Reported Speech**  
 This is a direct sentence: *Darren says: My first three months have been a disaster*  
 Now we have changed HAVE BEEN for WERE:  
*Darren says that his first three months were a disaster*

TABLA 2

Utilización por parte de los grupos de ejemplos creados para contextualizar su Explicación Gramatical.

Grupo n 5. Tema: Baloncesto  
**Grammar Explanation/Explicación Gramatical: Orac. Comparativa as...as.**  
 Ejemplo: *Roberto is as taller as Lander*  
**Grammar Explanation/Explicación Gramatical: Present Perfect**  
 Ejemplo: *She may have been the best student in the class.*

TABLA 3

Ejercicios utilizados por los alumnos que muestran **adaptación de la H.T. del WP:**

- Grupo n 2: Grammar Worksheet utilizada en la Presentación Oral.  
Ejercicios 3 y 4.
3. Correct the Mistakes
- a. *Our adventure start coming from the United Kingdom by ferry.*
  - b. *He must to ride by bike along the mountains.*
  - c. *Los Picos are in the South coast of France.*
4. Complete these sentences using one of the words in brackets
- a. He..... finish the adventure. He has trained very hard. (have to/should).
  - b. He ..... succeed. He has worked for a long time. (should/must to).

TABLA 4

Ejemplo en el que toda la Grammar Worksheet está constituida por 10 ejemplos creados por los alumnos a partir de los dos futbolistas (Eric Cantona y Darren Anderton) sobre los que elaboraron su Written Product:

- Grupo n 3: Grammar Worksheet utilizada en su Presentación Oral. Ejercicio 1.
1. Put these sentences into Reported Speech; (Remember the grammar explanation)
- a. *The journalist to Cantona: You should play tomorrow.*  
*The journalist told Cantona.....*
  - b. *An spectator to Darren: Have you won the match*  
*The spectator asked Darren if.....*

# **The error in the Second Language Acquisition**

**Trianci Maicusi and Panayota Maicusi,**  
Universidad de Granada  
**María José Carrillo López,**  
Universidad de Málaga

Making errors is the most natural thing in the world and it is evidently attached to the human being. But, how do we define error? There are different definitions of the word and as Ellis explains “learners make errors in both comprehension and production, the first being rather scantily investigated. Children learning their first language (L1), adult native speakers, second language learners; they all make errors which have a different name according to the group committing the error. Children’s errors have been seen as “transitional forms”, the native speakers’ ones are called “slips of the tongue” and the second language (L2) errors are considered “unwanted forms” (George, 1972)”.

According to Lennon (1991) an error is “a linguistic form or combination of forms which in the same context and under similar conditions of production would, in all likelihood, not be produced by the speakers’ native speakers counterparts”. In the second language teaching/learning process the error has always been regarded as something negative which must be avoided. As a consequence, teachers have always adopted a repressive attitude towards it. On one hand, it was considered to be a sign of inadequacy of the teaching techniques and on the other hand it was seen as a natural result of the fact that since by nature we cannot avoid making errors we should accept the reality and try to deal with them. Fortunately, little by little the error has been seen from a different point of view being made obvious that we can learn from our mistakes.

One of the most generally known approaches concerning the error throughout human history is to consider it a negative effect or result, even worth to be punished.

---

*The error in the Second Language Acquisition.*

Trianci Maicusi and Panayota Maicusi, María José Carrillo López, pp. 168-173  
*Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11, 1999-2000*

Different societies have regarded error as indicating failure and obstructing progress. Punishing the error has always occurred along with teaching and learning processes and has always been used as an instrument of power and a teaching strategy. At all times has the error been systematically persecuted and even in our days despite the numerous protesting voices. The idea of the error as an effect to be avoided has been especially supported by behaviourism, being considered an obstacle to language learning. The behaviourists viewed error as a symptom of ineffective teaching or as evidence of failure and they believed that when they occur they are to be remedied by provision of correct forms; that is to say, use of intensive drilling and over-teaching. Although Behaviourism may be strongly criticised as a conception it has represented considerable progress as far as error treatment is concerned, placing emphasis on the different characteristics of the different subjects and eliminating hard punishment.

A quite different conception from the behaviouristic one is the one that affirms that without error there is no progress. What the error-as-progress conception is based on is Chomsky's idea that a child generates language through innate universal structures. So, using this symbolic code one can have access to different pieces of knowledge not as something mechanically learned but as mentally constructed through try and error. The idea is now that the second language learners form hypotheses about the rules to be formed in the target language and then test them out against input data and modify them accordingly. This is how the error promotes progress and improvement in learning. The behaviourists' model is now substituted by the mentalists' one and thanks to this new conception the error is finally seen as something positive and not as a problem.

The third approach concerning error is the one considering error to be the result of the social -cognitive interaction. This means that the error implicitly carries a social norm as well as a cognitive process. The error or mistake also carries a social and cultural component which makes it different in different societies.

An outline of the recent evolution of conceptions, ideas and research on this area helps us to conceive how and why language teaching nowadays has come to focus on the learner and the learning process. According to the Contrastive Analysis Hypothesis, errors occur as a result of interference when the learners transfer native language habits into the L2. It was also believed that interference takes place whenever there is a difference between native mother tongue and the target language. A hypothesis based on Lado's suggestion in linguistic across cultures where he states "in the comparison between native and foreign language lies the key to ease all difficulties in foreign language learning" (Lado, 1957).



Lado underlined the tight relation between Contrastive analysis and language teaching; although it constitutes an important contribution to language teaching, to date Contrastive Analysis is just one more among a number of analyses. In fact, it limits itself to providing us with didactic information. The most important contribution of this kind of analysis is the delimitation of second language structures which obstruct learning. Based on this information it is possible to make decisions concerning teaching. In fact, it is the knowledge of the difficulties resulting from the difference between first language structures and target language ones which permits the development of efficient strategies to face error.

The error analysis supplanted Contrastive Analysis and became a recognised part of Applied Linguistics owing to the work of Corder (1967) who saw it from a different point of view :

A learner's errors then, provide evidence of the system of the language that he is using...they are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed...Second, they provide the researchers with evidence of how language is learned or acquired...Thirdly they are indispensable to the learner himself because he can regard the making of error as a device used in order to learn.

The Error Analysis is concerned with the same problems as Contrastive Analysis but from an opposing point of view. In Error Analysis, the error has been defined as a deviation from the norm of the target language and a distinction has been made between errors and mistakes. The error is what takes place when the deviation arises as a result of lack of knowledge whereas the mistake comes up when learners fail to perform their competence. Errors have been further divided into overt and covert (Corder, 1971), errors of correctness and appropriateness, as far as identification of error is concerned, and into presystematic, systematic and postsystematic regarding their description (Corder, 1974).

In general, L2 acquisition research tackled with the error sources which might be psycholinguistic, sociolinguistic, epistemic or residing in the discourse structures. Richards (1971), when trying to identify the causes of competence errors he came up with three types of errors: interference errors, which reflect the use of elements from one language to the other, intralingual errors, subdivided into errors due to overgeneralization, or to ignorance of rules restriction, which is incomplete application of the rules, or finally due to the false concept hypothesis, which demonstrate the general characteristics of rule learning and third developmental errors when the learner builds hypothesis about the target language based on limited experience.

Another division was made by Dulay and Burt in 1974 according to which there are three types of error: the developmental ones which are based on the identity hypothesis are similar to the errors made in L1 acquisition, interference errors and unique errors which cannot fall into either of the above mentioned categories. Error Analysis was criticised for its weaknesses in the methodological procedures and its limited scope. It has been claimed that the Error Analysis has not succeeded in providing a complete view of language acquisition describing it as exclusively a collection of errors.

Schachter, Celce-Murcia(1977) criticised Error Analysis on the grounds of its focusing on errors, of the fact that researchers are denied access to the whole picture and of failing to account for all the areas of the L2 in which learners have difficulties. Nevertheless, despite the constructive criticism the Error Analysis has been very important in the sense that it has given the error respectability and it has made obvious that the errors are a positive element in language learning.

It is well known, that in the last years the approach to language learning has changed substantially. Nowadays, language teaching basically focuses on the communicative competence. The communicative approach is different than the previous teaching methods even where error correction is concerned. In Communication Language Teaching there is a minimal focus on form. Including a lack of emphasis on error correction. If it occurs it is likely to be meaning focused. Through errors the teachers can get improvement in learning. The errors can be used in order to help teachers evaluate the students' cognitive development.

One way in which a teacher can make the error come up, when he suspects that it causes a student's not progressing as he should, is to organise his material in such a way that there is more possibility that the error will be produced. As a result, the student will realise on his own what the cause of his difficulties is.

A different approach would be that the teacher reduces the possibility of error making so that the student may get over his difficulties. To be able to apply error correction one should take into account the student's age and the teaching subjects among other things. To treat the error the teachers should consider the three phases of its treatment: localization, identification and correction. Many times teachers just care for the localisation of the errors without moving on to the identification of the type of the error made or its cause. It is of great importance to try to find out why the error is made, because not all types of error must be treated in the same way.

It is not just the teacher that should correct the students, they should actually be motivated to do so themselves. How can that be? It is possible if the student knows

how to make the right questions. The teacher's role is to help the students become conscious of their errors and give them incentive to try and find for themselves why they have made the error and how they could avoid repeating it. Chaudron (1977) speaking about feedback as oral correction asks the following questions:

Should learners errors be corrected? The answer to this question should follow from evidence of the effectiveness of error correction, a difficult phenomenon to demonstrate.

When should they be corrected? The general tendencies vary according to the instructional focus when focus is on form corrections occur more frequently. On the other hand when focus is on the communicative competence teachers tend to correct those errors which seem to obstruct communication. Which errors should be corrected? According to Hendrickson errors which impair communication significantly, errors that have stigmatizing effects on the listener or the reader. And those which occur frequently in students' speech and writing.

In the language classroom the teacher tends to correct the errors automatically and usually regards all hesitation on part of the student as a request for help. It seems that a delay in the correction would allow the learner a greater opportunity of self-correction and would help the development of autonomous control processes, which are characteristic of the competence in communication of the mother language and which are considered to be essential in the socialisation of the second language. The routine correction on part of the teacher actually runs the risk of making the learner depended on correction by others. Moreover, the correction of an error by the teacher as self correction of a problem of perception would reduce the risk of hurting the student's self-esteem and would imitate the conditions of acquisition found in a natural setting.

Allwright (1988) argues: "to focus on the teacher treatment of learners' error is to adapt a rather narrow focus because it means concentrating on what might be called the potential crisis points in the process...It is a much broader view point because it attempts to deal with the classroom context in which occur as well as with the errors themselves and secondly because it attempts to take into account the social nature of this context in terms of a complexity of relationships between teacher and learners."

After all the research and theories over the year we must admit that no definite conclusions have come up and there is a lot yet to be done in this field. However, it is finally generally accepted that error making is a necessary part of learning and language teachers should use the errors with a view to having better results in the classroom. And as Arthur pointed out it may be the case that the errors made by

second language learner are from their own perspective not error at all. They are consistent with systematic rules of the learners' own interlanguage. (in Tarone, 1977).

### **Bibliography:**

- Allwright, D. 1988. *Observation in the language classroom*. Longman.
- Besse, H. and Porquier, R. 1991. *Grammaire et didactique de la grammaire*. Hatier/Didier.
- Bialystok, E. 1991. *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press.
- Bueno Gonzalez, A. 1992. *Análisis de errores en inglés*. Universidad de Granada.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classroom*. Cambridge Applied Linguistics.
- Chomsky, N. 1975. *Reflections on language*. Fontana.
- Corder, S. 1973. *Introducing applied linguistics*. Penguin.
- Cook, V. 1996. *Second language learning and language teaching*. Arnold.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Gaonach, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier-Cédif.
- Gass, S; and Selinker, L. 1992. *Language transfer in language learning*. John Ben Publishing.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- Lennon, P. 1991. "Error: some problems of definition and identification", in *Applied Linguistic*, vol. 12, num. 2, Oxford, pp. 180-195.
- Martinez López, M. 1989. *El análisis de errores*. Universidad de Granada.
- Swain, C.; Swain, M. 1992. "The role of feedback in adult second language acquisition". *Applied Linguistic*, vol. 13, pp. 173-198.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
- Tarone, E.; Yule, G. 1989. *Focus on the language learner*. Oxford University Press.
- Tarone, E. 1988. *Variation in interlanguage*. Arnold.
- Young, R. 1993. "Functional constraints on variation in interlanguage morphology". *Applied Linguistics*, vol. 14/1, pp. 76-97. Oxford University Press.

# **Learner centredness in vocabulary learning**

**Miriam Manzanares Codesal**  
Profesora de la E.O.I. de Santander

## **Abstract**

Vocabulary learning has, to a great extent, been left to the students to cope with, possibly because teachers, in general, prefer to dedicate time and effort to more complex teaching matters. But, although vocabulary acquisition is still a neglected aspect of language learning, it is rapidly changing status and becoming an area of growing research and publication.

Current second language methodology has drawn attention to the shift in who is at the helm –now it is the student; the teacher merely supervises– and ways to foster the learners' acceptance of their responsibility for how and what they learn. The most in-depth section in this paper deals with «how» this learner training should be implemented.

## **Resumen**

El aprendizaje de vocabulario ha sido tradicionalmente considerado tarea de los alumnos, posiblemente porque en general el profesor piense que su ayuda es más necesaria en otras áreas del aprendizaje de una lengua. Pero aunque la adquisición de vocabulario siga siendo un tema un tanto descuidado, su estatus está experimentando un cambio rapidísimo y se está convirtiendo en un campo de creciente interés para investigadores y editoriales.

En la metodología actual se puede apreciar claramente quien lleva las riendas en el estudio de un segundo idioma –ahora es el alumno el que toma el timón de su propio aprendizaje y el profesor se limita a supervisar– y también se fomenta que sea el alumno quien decida cómo y qué quiere aprender. Este estudio dedica su sección más extensa a las estrategias que se deben poner en práctica para lograr el entrenamiento del alumno hacia este nuevo enfoque metodológico.

## **1. Learner autonomy**

One of the leading goals of the research on Second Language Teaching is an autonomous language learner. The idea is that learners become not only more efficient at learning and using their second language, but also more capable of self-directing their endeavours. However, although methodological trends in the 70s highlighted the

---

*Learner centredness in vocabulary learning..*

Miriam Manzanares Codesal, pp. 174-183

*Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas, 11, 1999-2000*

central role of the learner, an explicit commitment to autonomous and self-directed learning is relatively new.

Thus, our aim as teachers should be to favour reflection by the learner on ways of learning and to develop individual approaches to solving problems. Learners are encouraged to ask themselves what is important for them to know about individual words. They are also encouraged to assess their own vocabulary and shortcomings regularly.

Experiencing words subjectively is seen as a vital component of learning them. Therefore student motivation should be prioritized. Learners can also be encouraged to develop their own personal learning styles for vocabulary in such areas as memorizing and retaining words. Research (Atkinson 1972) has shown that learners who control how they learn words perform much better in retention tests than when they had to study random word lists set for them. Morgan and Rinvulcri (1986) suggest activities to promote such idiosyncratic associations: students are asked to categorize a given list of words under headings such as «nice» words and «nasty» words. Other headings could be «hot» and «cold» words, or «boring» and «interesting» words.

Another mission of the L2 teacher is helping individuals to develop the attitude that learning is a lifelong process and to acquire the skills of self-directed learning. Attention should also be paid to helping learners be aware of the need that they will have to continue learning the language on their own once they leave the classroom, together with the skills they need to do so.

It is important that the two dimensions of autonomy be kept in mind: self-instructional techniques or strategies (fixing objectives, selecting the methods and techniques, monitoring the acquisition procedure, evaluating what has been acquired, etc.) must be accompanied by an internal change of consciousness. The importance of critical reflection should not be played down: if learners are to be weaned away from their state of dependence to one of independence and autonomy, they must also experience a change of psychological attitude towards what learning is. It is necessary that he/she re-examine prejudices and preconceptions like «you can only learn a language in the presence of an expert teacher» or «objectives cannot be defined by someone who does not know the language» (Wenden and Rubin, 1987).

## **2. Traditional representation of the learning process and new roles**

In «traditional» systems the teacher makes decisions concerning objectives, materials, techniques, and the teacher also evaluates, learners do not. The end result is that they do not get much chance to learn. Instead they internalize the ideal that learning means «being taught», doing what the teacher or teaching material tell them to do and not being actively responsible.

## **2.1. Role of the learner**

A majority of teachers and learners alike have traditionally tended to think that the learner's responsibility should be limited to being the beneficiary of the process, its active manager being the teacher. But from another standpoint, learners should have the choice between taking full responsibility for the process or simply submitting to it. And it turns out that good learners are capable of assuming the role of manager of their learning. In other words, they know how to learn.

Therefore learning can be considered as a management process because it involves the making of a whole range of decisions necessary to plan and carry out the learning process. The first of these decisions is choosing *objectives*, i.e. what vocabulary items? do we want to get familiar with their full range of meanings? Then there is the choice of *contents or materials* that will be used to reach the objectives chosen. *Methods and techniques* also have to be decided upon. These decisions are usually taken concurrently with decisions about materials since means and ways are closely interdependent. Will the learning activities be by drills? cloze tests? learning lists of words by heart? practising with a partner? transcribing them?... *The outcome is assessed* and more decisions are made as to the degree of appropriateness of the chosen objectives, materials, methods and techniques.

## **2.2. Role of the teacher**

The teacher becomes a counsellor whose function is promote learner autonomy. He/she should provide language learners with the training they need to become more critical, efficient and, ultimately, more autonomous.

Learners do not work with a teacher in the traditional sense of the word. From an omniscient «causer» of learning, teachers become experienced language resource persons whose job is to facilitate the learning process. It is their role to give advice, provide explanations, help find suitable materials, suggest procedures, pass on information coming from other learners, etc. Teachers are no longer seen as someone to listen to, to obey, as a pilot to trust blindly. Rather they are viewed as someone who can help and the teaching they can provide is received as a series of methodological proposals that is the learner's responsibility to test for efficiency, to select from and add to.

## **2.3. Role of Materials**

Whether didactic or authentic, the role of materials also changes. They get the status of potential learning resources to be selected, adapted and suited to one's objectives. Textbooks, sets of exercises, language games, recordings, films are all considered as raw material to which learners must allot both a purpose and a use (Holec 1987).

## **3. Selecting what vocabulary to teach**

Predicting what learners will need in the way of vocabulary is important in selecting what to teach; equally important is «creating a sense of need for a word» (McCarthy

1990). Four questions need to be answered in order to predict learners' vocabulary needs:

- A. Which words must the students know in order to talk about people, things and events in the place where they study or live?
- B. Which words must the students know in order to respond to routine directions and commands? (The vocabulary for «open your books» and «write these sentences» and other routine instructions should be learnt early, so that such frequently repeated directions can always be given in English)
  - Which words are required for certain classroom experiences, such as describing, comparing, having imaginary conversations with speakers of English?
  - Which words are needed in connection with the students' particular academic interests? (Those who will specialize in science need vocabulary that is different from those who plan business careers). (McCarthy 1990)

A sense of need in the learner should be fostered by the teacher. Developing this sense of need for words may not be always easy, but most students will probably be motivated enough to acquire at least a «survival» vocabulary for its obvious usefulness. The learner's own sense of their needs, which may conflict with the teacher's perceptions, should be catered for.

#### 4. Classroom interaction

Both teachers and pupils have to work hard to «construct» meaning. The teacher has to present meaning in a way that is comprehensible to learners, and learners have to relate new meanings to the ones they already know and, ideally, try out newly acquired words in class to provide feedback for both themselves and the teacher.

The vocabulary class is a place where meaning is «negotiated» between teacher and learner. Active learners contribute towards the establishment of meaning of new words in interaction with the teacher: they attempt to organize new words and try using them in examples or give synonyms. Note these examples from Pender's (1988) data:

1. **T:** Story and history, what's the difference?

**S:** Story is a tale and history is the truth, something that happened in the past.

2. **T:** Developments, any idea how you could explain that, another word for development, or another way to say it?

**S:** To discover something

**T:** To discover or to...

**S:** To invent.

In such interaction, teacher and pupils engage in a problem-solving activity together; students fix new words and their meanings, and acquisition is enhanced by such interaction.



## 5. Learning strategies

The importance of encouraging learning strategies is undeniable. Students need to be taught how to learn words, rather than simply the words themselves. The increasing awareness of the complexity involved in actually «knowing a word» (not only recalling it for active use, but also being aware of its frequency and its functions, derivations, collocation patterns and full range of meanings) has fostered a correspondingly complex series of approaches beyond mere memorization.

Among the most common strategies that students employ and favour learner autonomy are *decoding unknown words in context* by making guesses and inferences. Learners should rely on context clues for discovering meaning. Nattinger (1988) advises that the dictionary be used only as a last resort. Students draw conclusions as to word meaning by following certain rational steps in the face of the evidence available. If, for instance, the learner is faced with the sentence «There are a lot of nasty snags to overcome» (taken from a British newspaper) and does not know what «nasty snags» means, it is possible to infer that «snags» is a countable noun, that they are something that can be overcome and, therefore, may mean something like «problems», «obstacles» or «difficulties». Inferring in this way is an example of the «construction» of meaning by the reader/listener.

If we take a closer look at this process we notice that first of all our guesses are guided by the topic. Secondly, we are guided by the other words. Discourse is full of redundancy, anaphora and parallelism, and each offers clues for understanding new vocabulary. Finally, grammatical structure, as well as intonation in speech and punctuation in writing, contain further clues.

These are the guidelines we might hope the good learner would follow when faced with difficulty in reading, or during a test, or any situation where running to the dictionary or asking someone is not possible or appropriate. And research shows that careful considered guessing, specially in advanced levels, carries a high rate of success in decoding unknown words and that strategies for successful guessing can and should be actively encouraged (Nation 1990).

Further helpful learner strategies may be *word morphology*. Some texts present students with unfamiliar words for them to interpret by using the meanings of the affixes they have learnt. Knowledge of word-building to make guesses about the meaning of unknown items can also favour learner autonomy. The idea is to break down the word and examine the meaning of its parts. For example, «oversleep» could be easily guessed by familiarity with the words from which it is a compound.

Being able to participate in conversations with some degree of fluency leads to the self-confidence necessary to take more chances with the language. We should teach students the knack of circumlocution, for example using such devices as derivation - adding suffixes to a root. It is the most common method for creating new words and thus aids fluency.

Many researchers feel that people learn best from a language in which they have a strong personal stake or investment. We not only have to ask *how* learners go about learning language, we need also to ask *why* they learn it. And it seems clear that the answer has to do with social motivation: children learn language as part of a social interaction in which they have something they want to say. The sociolinguistic dimension is crucial to successful acquisition of language (Nattinger 1988).

Learning words in another language cannot be easily divorced from *motivational factors* such as how important or useful lexical items are perceived to be by learners themselves (Carter and McCarthy 1988).

Many theories of language performance suggest that vocabulary is not stored as isolated words but as longer memorized chunks of speech. This is what has been called *prefabricated speech*, which displays a clear ready-made unity, examples of which are:

- Multi-part verbs (put up with, fill in)
- Idioms (keep tabs, kick the bucket)
- Binomials (sick and tired) and Trinomials (cool, calm and collected)
- Semi-fixed patterns –language which is not completely fixed but is at the same time limited in the shapes it can take (a while/a year ago, down with feudalism/the king...).

Alexander (1984) identifies a whole series of fixed phrases regularly used in conversation, including:

- Gambits (first of all, lets face it)
- Links (that reminds me, another thing)
- Responders (I guessed as much, you must be joking), and
- Closers (nice taking to you, I'd better go now).

Nattinger (1980) also includes as «institutionalized phrases» the following kinds:

- Situational utterances that provide the framework for particular social interactions such as greetings (how are you today?).
- 10 Verbatim texts: aphorisms (the public seldom forgives twice) and proverbs (a rolling stone gathers no moss).

The teaching of these lexical phrases will relieve the learner of concentrating on each individual word and will lead to fluency in speaking and writing. Word association experiments suggest that *collocations* are very powerful and long-lasting. According to Aitchinson (1987), frequent associations like «unruly hair» merge into habitual cliches («agonizing decision», «glaring contradiction») and cliches overlap with idioms («call it a day»)

From what we have said about collocations so far it follows that the meaning of a word has a great deal to do with the words it commonly associates. These associations assist the learner in committing these words to memory. But they also permit people to know what kinds of words they can expect to find together. We often are able to guess the meaning after hearing only the first part of familiar collocations. This is a

demonstration of the above-mentioned idea that we understand in chunks. The whole notion of collocations has yet to be exploited to its full potential and its effectiveness in language production is beyond doubt. Students will not have to go about reconstructing the language each time they want to say something, but instead can use these collocations as prepackaged building blocks (Nattinger 1988)

## 6. Note taking

Keeping some sort of written record of new vocabulary is quite an important part of language learning. The very act of writing a word down often helps to fix it in the memory. Written records can take a variety of forms:

a. Card-index files are one; they are flexible as far as the amount of information recorded on each card is concerned; they can be flicked through for alphabetical searching or just «browsed» in and, most useful of all, they can be «rearranged» as the user perceives new possible groupings and associations between words.

b. The vocabulary notebook is probably the most common form of written student record. Small notebooks can be carried around easily, added to and studied at any time.

Teachers can learn a lot by occasionally looking at learners' written records. Student notebooks offer a fascinating insight into the individual learning styles and can alert the teacher to learning problems –e.g. persistent problems with spelling, mistranslation, over-reliance on translation– which might not otherwise be so clearly revealed. It can all act as important feedback on the lesson and on the performance and progress of individuals (McCarthy 1990)

## 7. Dictionary training

When integrated as a meaningful task, the dictionary can become an active feature of second language acquisition and the importance of dictionary training as an aspect of learner autonomy should not be underestimated.

For our purposes, the two kinds of dictionary that most concern us are monolingual learner's dictionaries and bilingual dictionaries. Monolingual learner's dictionaries have made considerable progress since the first edition of Hornby's *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* in 1948. They are aimed at non-native speakers and provide information relevant to L2 learners.

The ideal learner's dictionary should give a sufficiently clear explanation not only for the learner to decode meaning (find the meanings of unknown words) but also to encode (find words to fit desired meanings) without error. Choosing the best one is very difficult and depends on individual needs.

Bilingual dictionaries are often thought as inferior to good monolingual learner's dictionaries, perhaps because they often suggest a too simplistic one-to-one relationship between words in the source language and words in the target language, and perhaps because they do not seem to encourage the engagement with the target

language which is considered an important learning element in the use of the monolingual dictionary. However, they are widely used by learners, especially the small pocket-dictionaries. We must bear in mind that even the smallest dictionary used intelligently and skillfully can be most useful, however limited its information. The challenge is to make the learner aware of what it «can» do and, crucially, what it «cannot» do.

Dictionaries are overwhelmingly used just for decoding: the students mostly look up the meaning of words. Practical training may, therefore, be necessary to encourage fuller and more productive use, especially in the use of the learner's dictionary as an encoding tool (McCarthy 1990).

## 8. Conclusión

This paper's goal has been to provide some new perspectives on the question of what can be done to facilitate the learner's acquisition of L2 vocabulary. Learners should be actively involved in their vocabulary learning process. Teachers of second languages must not only help L2 learners acquire linguistic competence but these endeavours should be complemented by an equally systematic approach to helping them develop their competence as learners. This paper demonstrates the different ways of achieving this.

## Bibliography

- Aitchison, J. 1987. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Alexander, R.J. 1984. «Fixed expressions in English: reference books and the teachers». *English language Teaching Journal*, 38/2: 127-32.
- Atkinson, R.C. 1972. «Optimizing the learning of a second language vocabulary». *Journal of Experimental Psychology*, 96: 124-9.
- Carter, R. and M.J. McCarthy. (eds.) 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- Curran, C. 1976. *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Illinois 61001: Apple River Press.
- Ellis, G. and B. Sinclair. 1989. *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- McCarthy, M. 1990. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Morgan, J. and M. Rinvolucri. 1986. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I.S.P. 1982. «Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research». *RELC Journal*, 13/1: 14-36.
- Nattinger, J. 1988. «Some current trends in vocabulary teaching» in Carter and McCarthy 1988.

- Pender, J. 1988. «An investigation into the treatment of vocabulary with intermediate level student in the monolingual classroom». Unpublished MA dissertation, University of Birmingham.
- Wenden, A. and J. Rubin. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Hertfordshire: Prentice-Hall International.

---

**Miriam Manzanares** Codesal lleva 12 años enseñando inglés como Agregada de EE.OO.II. y en la actualidad se encuentra realizando su tesis doctoral en la U.A.M. sobre la *Evolución de la Masculinidad en las Novelas de Margaret Laurence*. Dirección electrónica: [matt@mundivia.es](mailto:matt@mundivia.es)

# **Gente de Brasil: La enseñanza del español lengua extranjera para estudiantes brasileños**

**Simone Nascimento Campos**  
Profesora de Español, Brasil

## **1. Introducción**

El progresivo aumento de los centros de enseñanza de E/LE en Brasil, tanto públicos como privados, reflejan el interés creciente de los brasileños por la lengua española y las culturas hispánicas. Pero, ¿por qué sólo en los últimos años el español ha experimentado un considerable auge en ese país, el único de habla portuguesa de América? ¿Por qué Brasil se ha mantenido aislado de sus vecinos hispanoamericanos por tanto tiempo?

Para contestar a estas preguntas y comprender mejor la actual situación del español en Brasil es necesario tener algunas informaciones de carácter histórico-social sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto brasileño <sup>1</sup>. Brasil es un país que limita con varias naciones hispanohablantes, razón por la que se podría suponer que la enseñanza del español en su territorio debería ser una realidad desde hace mucho tiempo. Sin embargo, la situación hasta ahora ha sido distinta. Aunque se haya creado la primera institución oficial de enseñanza de lenguas del país en 1809 (gobierno del rey portugués Don João VI), es sólo a partir de este siglo (1934) que se comienza la enseñanza oficial del español y de las literaturas española e hispanoamericana en el nivel universitario), ya que se crearon, en ese momento, las Facultades de Filosofía, Ciencias y Letras en el país.

---

<sup>1</sup> Las referencias históricas citadas en el trabajo han sido recogidas de los artículos escritos por la profesora y lingüista Maria Antonieta Alba Celani, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP). Ver bibliografía.

En 1942, se introduce el español como lengua extranjera obligatoria al lado de inglés y del francés en la enseñanza media. Hasta entonces, la enseñanza de lenguas extranjeras siempre había recibido una atención particular en los proyectos y reformas educativas.

Pero, con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1961 (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61*) se producen grandes cambios en el sistema educativo, afectando de manera negativa la enseñanza de lenguas, que pasa a una posición de absoluta desconsideración<sup>2</sup>. El estudio de la lengua portuguesa pasa a ser obligatorio y el aprendizaje del idioma materno asumió un nivel de predominio y una posición de privilegio indiscutibles frente al estudio de los idiomas extranjeros en los colegios. Esa situación lleva a un incremento del mercado de trabajo para los profesores de portugués. Preocupadas con la nueva exigencia de la sociedad, las universidades centran su atención en el estudio del portugués y reducen, de forma significativa, el número de lenguas extranjeras modernas que se podían estudiar en las Facultades de Letras: en lugar de tres idiomas, la oferta pasa a uno. Además, las licenciaturas en lenguas modernas pasan a incluir el estudio obligatorio del portugués, ya que se consideraba necesario que el futuro profesor de un idioma extranjero tuviera también una formación semejante en su lengua materna y, en caso de necesidad, pudiera actuar como profesor de portugués.

La creación de la Licenciatura en Portugués y en Español beneficia un poco el estudio de este último en el nivel universitario, pero la situación del idioma se complica en la Enseñanza Secundaria (Media): como la nueva ley no establecía ningún idioma como lengua obligatoria, cada escuela tenía libertad para decidir qué idioma(s) incluiría en sus currículos. En ese contexto de igualdad entre los idiomas, los colegios prefieren adoptar las lenguas francesa e inglesa y, de esa forma, la lengua española prácticamente desaparece de la Enseñanza Fundamental y Media. Tal realidad hace que pocas personas se interesaran por el estudio del español a nivel universitario, ya que el mercado de trabajo era inexistente y parecía más rentable la licenciatura en otras lenguas extranjeras, sobre todo en inglés y francés.

En 1971, con la promulgación de la nueva Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (nº5.692), se decreta la obligatoriedad del aprendizaje de *sólo una lengua extranjera moderna* en la Enseñanza Media y *se recomienda* la inclusión de un

---

<sup>2</sup> Se excluye del llamado “ Núcleo Comum de Disciplinas” (materias obligatorias del currículo escolar) la asignatura “Lengua Extranjera”, que pasa a ser optativa.

idioma extranjero en la Enseñanza Fundamental. La mayoría de los colegios pasa a ofrecer el inglés como única lengua extranjera y esa situación de exclusividad sigue siendo una realidad en gran parte de la red pública de enseñanza hasta hoy.

Con la “decadencia” de la enseñanza de lenguas, sobre todo en las escuelas públicas, y la exención de responsabilidad del gobierno, tanto federal como estatal, surge una nueva realidad gravemente respaldada por la ley nacional: los estudios de idiomas pueden ser realizados en centros especializados de enseñanza, fuera de la escuela. De ahí se crean las grandes academias privadas que pasan a dominar la enseñanza de lenguas extranjeras, como por ejemplo la Alianza Francesa, la Cultura Inglesa y el Instituto Brasil-Estados Unidos. Consecuentemente, el acceso a estos centros se limita a los brasileños pertenecientes a clases sociales económicamente más favorecidas.

Como podemos notar hasta aquí, gran parte del fracaso y de la actual situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y de la casi desaparición del español durante un considerable periodo de tiempo se debe a la política educativa adoptada por los responsables de la Educación en ese país. Pero, todavía parece verse “una luz al final del túnel”.

En 1996 se aprueba la más reciente Ley Nacional de Educación que ya empieza a producir algunas modificaciones en la estructura educativa de Brasil. Para que el país no se quede aislado en el proceso de globalización mundial y para que se pueda cumplir con los nuevos acuerdos internacionales, los responsables de educación parecen estar más conscientes de la real importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Actualmente, profesores, lingüistas, expertos en enseñanza pública, pedagogos y otros profesionales relacionados con la Educación discuten sobre los currículos de cada asignatura y su adecuación a la nueva ley del sistema educativo del país. Como resultado de esa discusión el *Ministério da Educação e do Desporto* ya ha publicado un documento oficial con los nuevos parámetros curriculares nacionales<sup>3</sup>, lo que está provocando grandes expectativas y esperanza de que se produzcan cambios favorables no sólo en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también la mejoría de la calidad de toda la enseñanza en Brasil.

---

<sup>3</sup> Nos referimos a “Novos Parâmetros Curriculares Nacionais”, publicado en 1997.



## 2. Nuevas directrices y bases de la educación nacional (Ley n° 9.394, del 20 de diciembre de 1996)

EDUCACIÓN BÁSICA		
<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>	<b>ENSEÑANZA FUNDAMENTAL</b>	<b>ENSEÑANZA MEDIA</b>
Preescuela 1ª a 8ª series (hasta los 6 años)	(7 a 14 años)	1ª a 3ª series (15 a 18 años)

**VESTIBULAR (Examen de Ingreso a la universidad)**

EDUCACIÓN SUPERIOR	
<b>Graduación</b>	<b>Postgrado</b>
Bachillerato y Licenciatura	Maestría y Doctorado

## 2. El español en el sistema educativo brasileño

### 2.1. Enseñanza Fundamental y Media

Siempre es muy complejo hablar de Brasil, que por su extensión y diversidad se podría llamar “Los Brasiles”. Los contrastes sociales y económicos se reflejan, consecuentemente, en la educación nacional. A pesar de la dificultad para recoger datos que abarquen toda la realidad de la enseñanza del español en ese país podemos citar algunas informaciones significativas.

Primeramente, debemos comentar que el sector público y el privado son dos sistemas educativos que se encuentran en contextos muy diferentes, debido a la relación establecida entre calidad de enseñanza y sistema educativo. La falta de una buena política educativo ha generado un desprestigio de la enseñanza pública y la postura social de “pagar para tener enseñanza de calidad”. Por ello, actualmente la enseñanza fundamental y media considerada de buena calidad se encuentra en manos del sector privado, así como la enseñanza de lenguas extranjeras. Con el objetivo de aumentar la demanda de alumnos, los ingresos financieros y para enfrentar la competencia, hay numerosas escuelas privadas que ofrecen cursos de español a sus

alumnos. Lo mismo se puede observar en las academias que antes se dedicaban exclusivamente a la enseñanza del inglés: la mayoría ha abierto sus puertas, en menos de tres años, a la enseñanza del español.

Aunque todavía no esté totalmente en vigor la ley que establece la obligatoriedad de la enseñanza del español en el sistema educativo de Brasil, hay estados que ya han incluido el estudio optativo de la lengua española en los currículos de la enseñanza Fundamental y Media. Sin embargo, la situación no es idéntica en todos los estados que tienen el español en su plan curricular: algunos, como Río de Janeiro y Paraná, cuentan con una buena red de escuelas de Enseñanza Media con profesores de español, mientras otros no tienen condiciones para cumplir lo que está en el currículum (por falta de personal cualificado, material, espacio, etc).

Según el *Mapa lingüístico* de 1993, había 222 centros públicos y privados de Enseñanza Fundamental y Media que, en esa fecha, ofrecían el español como lengua extranjera en su currículum.

También es importante señalar, en el sector público, la existencia de los Centros de Lengua, que fueron creados por las Secretarías de Educación para estimular el estudio de las lenguas extranjeras. Aunque esos centros ofrecen cursos que no están en los currículos escolares, al margen de los estudios reglados, lo hacen de forma oficial. El *Mapa lingüístico* de 1994 indica que había más de 15.000 alumnos de español matriculados en más de 90 Centros de Lengua en todo el país. Es conveniente añadir que el español se está implantando con más rapidez en las regiones económicamente más desarrolladas, que son las del sur y del sudeste de Brasil. En São Paulo, el estado más rico del país situado en la región sudeste, el número de Centros de Lengua supera los 50.

En cuanto a la Enseñanza Media, se observa un número creciente de alumnos que eligen el español como lengua extranjera, al presentarse al examen de ingreso a la universidad, denominado *Vestibular*, en vez del inglés o del francés. Los informes de la Embajada de España en Brasil interpretan tal hecho como una importante contribución al estudio de la lengua española, ya que muchos alumnos del nivel medio tienen que aprender ese idioma para aprobar el examen *vestibular* y así acceder al nivel universitario.

Veamos el porcentaje de personas que se presentaron al *vestibular* en siete universidades brasileñas en los años 1993 y 1994 y el idioma extranjero que eligieron:

	1993	1994 <sup>4</sup>
Inglés	49.620	60.426
Francés	1.742	1.626
<b>Español</b>	<b>45.215</b>	<b>45.998</b>

Aunque los datos constituyan una pequeña muestra de la realidad brasileña, los números nos pueden indicar ciertas actitudes de los candidatos respecto a la elección de una u otra lengua. Se nota que el inglés sigue siendo la lengua extranjera más elegida, pero el número de alumnos que optan por el español ha aumentado (y aumenta cada año), mientras que el número de los que se presentan al examen de francés ha bajado.

## 2.2. La Educación Superior

Es importante hablar de la Educación Superior relacionándola con la Enseñanza Media, ya que aquella prepara a profesores para trabajar en este nivel. Pese a las dificultades de presupuesto, más de 50 universidades (públicas y privadas) ofrecen como asignaturas optativas la lengua española y las literaturas española e hispanoamericana. La Licenciatura en Portugués y Español está presente en 22 universidades. Las universidades más importantes del país, con reconocida labor de investigación científica, ofrecen estudios de postgrado en lengua española y literaturas hispánicas. Además, hay varias universidades que cuentan con cursos de extensión universitaria y atienden a un público que está formado por alumnos de procedencia heterogénea: universitarios, profesores, licenciados, jubilados, etc. Esos cursos ayudan a difundir el español entre la comunidad en general. De acuerdo con el *Mapa lingüístico* de 1994, el número de alumnos y profesores de español en la Enseñanza Universitaria era el siguiente:

---

<sup>4</sup> En 1997 se presentaron más de 40.000 candidatos al examen de español sólo en Río de Janeiro

<b>Alumnos</b>		<b>Profesores</b>	
Licenciatura	1.090	Universidades Públicas	133
Español Instrumental <sup>5</sup>	1.952	Universidades Privadas	32
Extensión Universitaria	919		
<b>Total</b>	<b>3.961</b>		<b>165</b>

Debido a la nueva situación de la lengua española, algunas universidades están teniendo que ampliar su plantilla de profesores de español, pero están encontrando obstáculos para realizar esa ampliación, sobre todo de orden presupuestario. Aun así, este año, dos universidades públicas de Río de Janeiro, la UFRJ (Universidad Federal de Río de Janeiro) y la UERJ (Universidad del Estado de Río de Janeiro) han cubierto, a través de oposiciones, tres plazas de profesores de lengua y literatura españolas; lo mismo hará la UNESP (Universidad del Estado de São Paulo) con una plaza de profesor de lengua española. Además, en las universidades son cada vez más frecuentes los contratos temporales de profesores para impartir clases en la graduación (ya que para ocupar una plaza de profesor titular se exige el título de maestría y/o de doctorado y sólo el gobierno puede convocar oposiciones).

También hay que destacar, el notable incremento de los intercambios científicos, técnicos y educativos entre Brasil y la Comunidad Iberoamericana, fruto de los acuerdos de cooperación que tienen un interés común de fortalecer los lazos históricos y culturales para poder enfrentarse a la Política Económica Internacional. Eso justifica el gran número de estudiantes brasileños que están ampliando sus estudios en España y en los países hispánicos, a través de becas y, desde luego, genera el aumento del número de alumnos que se empeñan en aprender el español.

Como consecuencia, se incrementa también el número de aspirantes a la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.), el único que certifica oficialmente el conocimiento de la lengua española.

Brasil ya se destaca como uno de los primeros países en el mundo con mayor número de candidatos a las pruebas del D.E.L.E. Si comparamos los 1835 candidatos que se presentaron en 1992 en todo el país con las más de 500 personas que se presentaron a la convocatoria de noviembre de 1997 sólo en Río de Janeiro, podemos

---

<sup>5</sup> En general, los cursos de Español Instrumental se imparten a alumnos universitarios que necesitan, sobre todo, leer en español.

corroborar la tendencia indicada por todos los informes que hemos consultado: es cada vez más evidente el interés por el estudio del español en Brasil.

Pero, hay más motivos que justifican ese interés de los brasileños por el español... Veamos a continuación.

### **3. Gente de Brasil: ¿Por qué y para qué estudian español?**

Parece que la principal razón del interés por aprender la lengua española tiene que ver con la economía y la política exterior del país. La creación del *Mercado Común del Sur* (el *MERCOSUR*), en 1994, ha sido el hecho clave. Dentro de esa perspectiva, Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay decidieron, en el *Tratado de Asunción* (1991), formar un mercado único con dos grandes objetivos: estimular y facilitar las transacciones comerciales entre sus fronteras e integrar toda América Latina a través de la ampliación progresiva del tratado a otras naciones. Se busca la integración de las culturas hispanoamericana y brasileña, o sea, la unidad de Latinoamérica.

En el caso de Brasil, además de una vía de participación en el proceso de reconocimiento de la identidad latinoamericana, el Mercosur significa la oportunidad para que ese país pueda comprender mejor a los países fronterizos y hermanos, de los que, por lo menos en las tres últimas décadas, ha estado tan aislado, adoptando una postura de olvido e ignorancia. Como dice Humberto López Morales (1998: 7-14): "no parecía muy explicable que ambos mundos americanos, vecinos y todo, se mantuviesen de espaldas el uno al otro".

Además, el Mercosur exige reformas muy importantes en todo el sistema educativo y amplía considerablemente el mercado de trabajo. En este sentido y respecto a la enseñanza de lenguas, el *Plan Trienal de Educación del Mercosur* establece la normalización para el aprendizaje de los idiomas oficiales, el portugués y el español, cuyo objetivo es "implementar la enseñanza del Portugués y el Español en las instituciones de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, para mejorar la comunicación entre los países que componen en MERCOSUR". Sin embargo, en las reuniones de negocios y operaciones comerciales entre los países del tratado, el español es el idioma que predomina. De esa forma, muchas empresas brasileñas se han dado cuenta de que, para realizar importantes acuerdos comerciales con los vecinos hispanoamericanos, el uso del famoso *portuñol* es insuficiente. El portuñol es una mezcla de elementos lingüísticos del portugués y del español que, en

ciertas circunstancias, dificulta la comunicación y produce algunos malentendidos<sup>6</sup>. Los brasileños empiezan, poco a poco, a abandonar la idea generalizada de que tienen la capacidad *natural* de comunicarse perfectamente con un hispanohablante en español (o mejor, en portuñol). Esa idea se basa en la similitud existente entre ambas lenguas románicas (el gran paralelismo en los niveles fonético, morfosintáctico y léxico).

Es indudable que el mundo de los negocios ha sido uno de los primeros sectores de la sociedad que ha entendido la necesidad de aprender y dominar la lengua española para poder realizar una comunicación efectiva con los países hispanohablantes y poner en práctica la ideología del Mercosur.

### 3.1 La enseñanza de E/LE: profesores y material didáctico

Por otro lado, tenemos que señalar los problemas que ese nuevo contexto ha provocado: número insuficiente de profesores debidamente preparados (en todos los niveles de enseñanza), falta de materiales asequibles y de medios físicos para el desarrollo del trabajo docente, añadidos al problema más grave y de difícil solución: la situación de la categoría docente en Brasil. Los profesores brasileños reciben una remuneración baja, insuficiente para cubrir sus necesidades personales, especialmente en la red pública, y se encuentran en una posición desfavorable e insatisfactoria respecto a otras categorías profesionales.

A pesar de los desajustes y problemas indicados, los profesores de español como lengua extranjera (E/LE) realizan su trabajo con mucha profesionalidad y dedicación. Además, ha abierto mucho el mercado de trabajo: traducciones, clases de español para fines específicos, elaboración de material didáctico, etc. Gracias al interés y a la actuación de esos profesionales, prácticamente todos los estados del país tienen una *Asociación de Profesores de Español* y la realización de encuentros, congresos y seminarios sobre la didáctica y el futuro de la lengua española y del profesor de español en Brasil es constante.

En breve, los profesores recibirán una importante colaboración: el Instituto

---

<sup>6</sup> Imaginemos una situación en la que el uso del *portuñol* podría producir un malentendido: una comida de negocios en São Paulo, por ejemplo. Los anfitriones brasileños, que no hablan español, podrían interpretar que la gastronomía de su país no les resulta nada agradable a los empresarios argentinos con los que desean firmar un acuerdo comercial si, al final del encuentro, éstos la calificaran como *exquisita*, ya que el adjetivo portugués *esquisito* significa “extraño, raro”.

Cervantes inaugurará su primer centro en el país, en la ciudad de São Paulo, y su principal objetivo será la formación y perfeccionamiento de profesores de E/LE.

La visible y progresiva ampliación de la enseñanza del español en Brasil, ha despertado el interés de varias editoriales extranjeras, sobre todo españolas (como Edelsa, Edinumem, SGEL, Difusión), que ya cuentan con representantes o sucursales en diversos estados del país. Todas ellas están lanzando métodos didácticos adaptados o específicos para estudiantes brasileños. Las editoriales brasileñas (como Ática, Scipione, FDT, Moderna) también están invirtiendo en la producción de diccionarios bilingües (portugués-español) y de manuales de español como lengua extranjera.

En cuanto al enfoque metodológico, gracias a los expertos brasileños en lingüística hay un esfuerzo muy grande en estar al día con el mundo. El enfoque comunicativo, el aprendizaje centrado en el aprendiz, el aprendizaje por tareas ya empiezan a direccionar la enseñanza.

Afortunadamente, hoy en día tanto los profesores como los alumnos brasileños tienen acceso a distintos materiales de español y el ambiente externo pasa a ser mucho más favorable al aprendizaje de la lengua española. La difusión del español por los medios de comunicación (prensa escrita, radio, cine, televisión, Internet) ha creado una realidad de la cual en aquel entonces no pudimos disfrutar como estudiantes, pero que nos está permitiendo realizar, cada vez mejor, nuestra labor de profesores de español como lengua extranjera.

### **3.2. El aprendizaje de E/LE: el alumnado; algunas ventajas y dificultades**

Por nuestra experiencia docente, podemos caracterizar al aprendiz brasileño como abierto, receptivo y participativo. Por tener una lengua románica como materna, el portugués, la comunicación en el aula se da desde el primer día de clase. De las 4 destrezas, presenta mayor dificultad en la expresión escrita y oral, debido a las interferencias del portugués. En general, el alumnado en las academias es heterogéneo, comprendiendo jóvenes (a partir de los 13 años) y adultos. En los colegios, a partir de los 12 años ya se puede empezar a estudiar español.

Para que podamos visualizar mejor las ventajas y dificultades del aprendiz brasileño en el proceso de adquisición del español, presentamos a continuación una pequeña muestra con algunos ejemplos:

## Ventajas

- Lenguas próximas (románicas)
- Elementos pragmáticos y culturales (rasgos latinos, occidentales)
- Estructuras morfosintácticas:
  - S-V-C: *Ana compra el pan (E) / Ana compra o pão (P).*
  - formación de género y número: *el hombre (E) / o homem (P).*
  - sistema verbal (paradigma): *canto, cantas, canta, etc (E/P)*

## Dificultades

- Interferencias de la lengua materna /transferencias (“*portunhol*”):

### 1) nivel fonético:

- nasalización de las vocales del español: *mañana*
- pronunciación de las vocales e/o (cerrada) si la palabra en portugués se pronuncia con vocal abierta : *pie sol*
- pronunciación de l (final de sílaba) como u: *mal miel*
- j / g seguidas de e/i: *Juan Jorge*
- pronunciación de rr (*vibrante múltiple*), que no existe en portugués: *perro*
- pronunciación de s intervocálica (sorda): *mesa*
- heterotónicos en relación al portugués: *democrac̃ia* (democrac̃ia) *mag̃ia* (mag̃ia)<sup>2</sup>

### Nivel morfosintáctico:

- heterogénicos: *la sal* (o sal)
  - terminación *-aje* (masculino) : *el viaje* (a viagem)
- uso del indicativo en condicionales: *Si puedo, voy a la fiesta* (Se eu puder,...)

### 3) Nivel semántico: - los falsos cognados:

comida *exquisita* (= *rica*)      “comida exquisita” (= rara, mal sabor)

### 4) Ortografía (escribir en español):

- uso de la ç (“*laço*”): *lazo*
- uso de ss (“*missa*”): *misa*
- terminación del imperfecto indicativo –aba (uso de “*ava*”): *caminaba / encontraba*
- acento gráfico en hiato ía: *día maría*



#### 4. Conclusión

Como podemos notar en todo lo expuesto, la situación actual es muy favorable a la ampliación de la enseñanza de la lengua española en Brasil y las expectativas para el futuro son realmente optimistas.

Según Humberto López Morales (1998: 7-14), aunque no sea una realidad inmediata, en el futuro Brasil tendrá el inglés como lengua extranjera y español como segunda lengua. Esta aspiración de convertir a sus ciudadanos en hablantes bilingües, como plantea el Mercosur, proyectará las cifras de hablantes de español como segunda lengua hasta límites muy sobresalientes, dada la extensión territorial y la densidad demográfica escolar de ese país.

De este modo, creemos que Brasil figura como un mercado de trabajo seguro y atractivo para los profesores de español como lengua extranjera –brasileños o nativos– que deseen, además de participar de este momento de creciente interés por la lengua española y por la cultura hispánica, conocer y vivir en un país tropical que tiene un gran encanto y una amplia diversidad y que está intentando comprender su papel dentro de la comunidad iberoamericana, formada también por Portugal, España y toda Hispanoamérica.

#### Bibliografía

- Consulado General de España en Río de Janeiro. 1993. *El español en Río de Janeiro* Río de Janeiro.
- Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. 1993. *Mapa lingüístico de la Lengua Española en Brasil. Informe 1993*. Brasilia,
- Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil. 1994. *Mapa lingüístico de la Lengua Española en Brasil. Informe 1994*. Brasilia,
- Celani, M.A.A. 1987. "As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública". *Claritas*, nº1, pp.9-19
- Celani, M.A.A. 1997. "A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º graus". *Comunicación en la Reunión Anual de la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia, Maranhão*.
- López Morales, H. 1998. "Otra mirada a la enseñanza del español como lengua extranjera" *Cuadernos Cervantes*, nº18, pp. 7-14.
- Moreno Fernández, F. 1995. "La enseñanza del español como lengua extranjera", en Marqués de Tamarón (dir.), *El peso de la lengua española en el mundo*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 195-233.
- Moreno Fernández, F. y Otero, J. 1998. *La demografía de la lengua española*. Madrid: Anuario del Instituto Cervantes, ArcoLibros, pp.59-86.

# Un cuento signado en la clase de lengua extranjera

Antonia Navarro Rincón y M<sup>a</sup> Ángeles Jiménez Jiménez  
E.U. Formación del Profesorado de Melilla.  
Universidad de Granada.

## Resumen

El artículo recoge la experiencia realizada con un grupo de alumnos de 6º de Primaria en el C.P. "Constitución" de Melilla. Dicha experiencia consistió en contarles un cuento y realizar actividades relacionadas con el mismo<sup>1</sup>. Planteamos la actividad en una doble vertiente:

1. Para la formación de los alumnos de Magisterio, Especialidad Lengua Extranjera: Implicación práctica a la fundamentación teórica sobre la necesidad de introducir la Literatura en el currículo del área de Lengua Extranjera.
2. Para el grupo de alumnos de Primaria: Actividad creativa y motivadora, aspectos fundamentales del proceso educativo por ser considerados facilitadores del aprendizaje.

## Abstract

This paper is an experience carried out by the teacher and students registered in *Idioma Extranjero y su Didáctica II –inglés-* (compulsory subject, second year. Teacher: Foreign Language) at the College of Education of Melilla. As a consequence of the theoretical lessons given about the importance of Literature in Primary Education, students did some teaching practice about story telling at a school of Primary Education, sixth year. This was also a very attractive and motivating activity for the children, who enjoyed a lot.

---

<sup>1</sup> Tanto el cuento como las actividades llevadas a cabo pertenecen al libro *Contando cuentos* de Juan Jesús Zaro y Sagrario Salaberri. 1993. Editorial Heinemann.

## 1. Justificación

El presente trabajo surge como aplicación práctica a unos contenidos teóricos -necesidad de introducir la Literatura en el currículo del área de Lengua Extranjera- expuestos en la asignatura *Idioma Extranjero y su Didáctica II* (inglés), asignatura troncal de segundo curso de la especialidad de Lengua Extranjera.

## 2. Marco teórico

El uso de la Literatura en el aula de idiomas va cobrando cada vez mayor importancia por tratarse de un recurso muy valioso: sugiere y estimula la imaginación, motiva y, sobre todo, proporciona un contexto rico y significativo. La Literatura en cualquiera de sus facetas puede sernos útil como material didáctico pero, pensando en el tipo de alumnos a los que la enseñanza de nuestros estudiantes de Magisterio irá enfocada -Educación Primaria-, el nivel de los alumnos en esa etapa principiantes y, sobre todo, el material que vamos a utilizar y las actividades que podemos realizar con diferentes textos literarios, podemos concluir diciendo que el cuento es la manifestación literaria más usada en dichos niveles. Además de las razones expuestas, otros aspectos del currículo que también hacen que el uso del cuento sea muy positivo son los siguientes:

- Desarrollar la competencia literaria del alumno: A través de los cuentos, los alumnos pueden entender y gozar de la Literatura, a la vez que se familiarizan con ciertos recursos expresivos.
- Favorecer la comunicación: Todas las actividades que realicemos en clase deben favorecer la interacción en lengua extranjera entre los alumnos y éstos con el profesor. La narración de cuentos se ajusta perfectamente a esta característica porque al tratarse de una narración y no de una lectura, cada vez que narremos el contenido, la forma variará en parte al estar pendiente de las reacciones de los alumnos y podremos resaltar, gesticular, modificar o adaptar aquellos aspectos que consideremos importantes o necesarios. Estos elementos que se introducen en cada narración sirven para atraer la atención del alumno al ser elementos nuevos que no se esperan.
- Entrenamiento en estrategias de audición: Podemos hacer que los alumnos presten atención atendiendo a diferentes objetivos: comprender el argumento general del texto o conseguir información específica.
- Entrenamiento en estrategias de comprensión: Si el alumno es capaz de anticipar lo que viene a continuación, su grado de concentración aumentará a la vez que ganarán

en confianza y autoestima al no encontrar problemas de comprensión. La repetición favorece la anticipación y, por tanto, la participación de los alumnos, propiciando el uso de la lengua extranjera de forma inadvertida.

– Entrenamiento de elementos suprasegmentales: En los cuentos, sobre todo si son dialogados, encontraremos diferentes tipos de entonaciones según los personajes, numerosos ejemplos de onomatopeyas, rimas, etc. y el ritmo será muy variado.

– Facilitar la adquisición de vocabulario nuevo: El vocabulario nuevo suele aparecer graduado conforme a las necesidades de los alumnos y frecuentemente repetido, siempre dentro de un contexto rico en connotaciones lo cual proporciona más de una oportunidad para captar el significado y no necesitar excesivas explicaciones. Para ayudar al alumno podemos hacer uso de elementos paralingüísticos (gestos con las manos, la cara, etc.) o de apoyos gráficos (dibujos, fotografías, etc.). El hecho de facilitar la comprensión es tremendamente importante porque si el alumno se siente incapaz de entender la historia, se frustrará y difícilmente volveremos a captar su atención.

– Diversidad cultural: Podemos hacer uso tanto de los cuentos que el alumno ha conocido a través de su lengua materna y que pertenecen a tradiciones y costumbres propias de su entorno, como de otros que pertenecen a la tradición narrativa en lengua inglesa. Esto sería fundamental para avanzar en el conocimiento lingüístico y cultural.

– Cercano a la realidad de los alumnos: La Literatura nos transporta a situaciones reales e imaginarias y a todo tipo de personajes, cercanos o ficticios. Al existir cuentos tan variados, siempre podremos encontrar aquellos que más interesen a nuestros alumnos y que más cercanos estén a “su” realidad, lo cual no significa que se ajusten al “mundo real” sino al “mundo de los niños” el cual suele estar lleno de fantasías. Las historias cercanas a la realidad del alumno, facilitarán la puesta en marcha de los mecanismos de expresión. El alumno accede y usa la lengua extranjera de forma amena y prestando mayor atención a la historia en sí que al uso de la lengua.

– Desarrollo de la imaginación: Los alumnos, al sentirse identificados con la historia pueden sentir la necesidad de modificar hechos e incluso el final del cuento.

– Motivación: El factor motivación es de crucial importancia en todo proceso educativo como elemento facilitador del aprendizaje. Si la historia es del interés de los alumnos y se cuenta de manera atractiva, conseguiremos que los alumnos estén atentos y motivados. Por el contrario, una actividad que dure demasiado tiempo (atendiendo a la edad y nivel de los alumnos) conducirá al aburrimiento y falta de atención.

Teniendo en cuenta que enfocamos nuestro trabajo a la Educación Primaria, un hecho que no podemos olvidar es que los niños son inquietos por naturaleza. Realizando actividades para que los niños puedan moverse por la clase, también conseguiremos que el factor motivación aumente.

– Ayuda al desarrollo emocional y social: El caso que nos ocupa -narración de cuentos en la clase de lengua extranjera- es una actividad compartida tanto por un grupo de alumnos como por éstos con su profesor y una experiencia colectiva de sentimientos, de risa, de tristeza, etc. El alumno se sienta integrado en el grupo o identificado, al menos, con parte de él de modo que no se queda aislado dentro de un colectivo. Desde el punto de vista psicológico, el alumno desarrollará su autoestima y madurará emocional y socialmente.

– Interdisciplinar: Este tipo de actividad ofrece la oportunidad de continuidad en el aprendizaje puesto que podemos elegir historias que ayuden a consolidar conocimientos adquiridos en otras materias del currículo.

Narrar cuentos debe considerarse una actividad abierta a la imaginación, al juego y a la cooperación a la vez que relajada, divertida e informal. Para conseguirlo, podemos:

- Improvisar o modificar todo lo que consideremos necesario.
- Recurrir a la lengua española siempre que se estime conveniente.
- Cambiar la disposición de los pupitres en el aula.
- Modificar nuestra actitud habitual con el fin de llamar su atención y no se convierta en algo rutinario.
- Crear un ambiente adecuado para el relato que podría partir de las actividades realizadas antes de la narración. Durante las mismas, podemos crear expectativas para mantener su atención posteriormente.

### **3. Actividad realizada con un grupo de alumnos de 6º curso de Educación Primaria en el Colegio Público “Constitución” de la ciudad de Melilla**

La siguiente actividad fue realizada con un doble objetivo:

- Como actividad práctica a la fundamentación teórica anterior.
- Como actividad lúdica en un grupo de alumnos de 6º de Primaria.

#### **Selección del cuento**

Lo primero que tuvimos que decidir fue qué cuento íbamos a contar y qué actividades podíamos realizar con él. Tras hacer una revisión bibliográfica, nos decidimos por

*Contando cuentos* de Juan Jesús Zaro y Sagrario Salaberri de la Editorial Heinemann. La razón fue que este libro, además de facilitarnos varias historias, ofrecía diversas actividades entre las que podríamos elegir las más convenientes.

Los criterios que seguimos para seleccionar uno de los cuentos fueron:

- Historia cercana a la realidad del alumno, pero no un cuento ya conocido por los alumnos porque, al ser un grupo de alumnos con edades comprendidas entre los 11 y 12 años, podrían aburrirse al no existir el factor “sorpresa”.
- Los temas tratados, componentes lingüísticos y aspectos socioculturales debían encontrarse dentro del programa de dicho curso y, a ser posible, que los alumnos ya estuvieran familiarizados con ellos.
- Nos permitiera hacer uso de elementos gestuales y visuales.
- Los alumnos pudieran participar de la historia (con su propio material, gestos, etc.)
- Incluyera repetición natural de muchos elementos.
- Las actividades a realizar fuesen creativas, motivadoras y permitiesen cierto movimiento de los alumnos tras la audición del cuento.
- Una historia no demasiado larga para no aburrirlos y perder la atención.

El cuento elegido por ajustarse a todos estos criterios fue: *The Tortoises' Picnic*.

### **The tortoises' picnic<sup>1</sup>**

Once upon a time there were three tortoises –a father (*dibujo de papá-tortuga*), a mother (*mamá-tortuga*) and a baby (*el niño-tortuga*). One beautiful spring day (*la primavera*), they decided to go for a picnic. They got tins of salmon, and sandwiches, and chocolate, and ice-creams, and fruit, and orange squash/juice (*estos alimentos*) and put everything in their baskets (*una cesta*) and after three months they were ready. It was summer (*el verano*) and it was sunny and very hot, and they set out carrying their baskets.

They walked and walked and walked and after three months they sat down and had a rest. They were a mile from home. It was autumn (*el otoño*) and it was cloudy and raining. They set out again and walked and walked and walked and in three months they ~~reached the picnic place~~/arrived. They were two miles from home. It was winter (*el invierno*) and it was snowing and very cold. They unpacked their baskets and

---

<sup>1</sup> Tanto el cuento como las actividades pertenecen a: Zaro, J.J. y S. Salaberri. 1993. *Contando Cuentos*. Oxford: Heinemann.

spread out the cloth, and arranged the food on it (*cesta y comida sobre un mantel*) and it looked lovely.

Then Mother tortoise looked into the baskets. She turned them all upside down (*cesta bocabajo*) and shook them, but they were empty.

At last she said, "We've forgotten the tin-opener!" (*un abrelatas*).

They looked at each other and at last Father tortoise said, "Baby, you'll have to go ~~back~~/home for it".

"What!" said the baby. "Me!. Go ~~back~~/home all that long way!".

"We can't start without a tin-opener. We'll wait for you", said Father tortoise.

"Do you promise that you ~~won't touch a thing~~/are not going to eat anything till I come back?", Baby said.

"Yes, we promise", they said, and Baby disappeared behind the trees (*árboles*).

And Father and Mother waited. They waited and waited and waited and a ~~whole~~ year passed and they ~~got really~~/were very hungry.

"~~Don't you think we could have just~~/Why don't we have one sandwich each?" said Mother tortoise.

"No", said Father tortoise. "We promised. We must wait till ~~he~~/the baby comes back".

So they waited and waited and waited, and another year passed, and they ~~got really~~/were very very hungry.

"It's six years now. Let's ~~just~~ have one sandwich while we're waiting", said Father tortoise.

They picked up the sandwiches, ~~but just as~~/and when they were going to eat them, a little voice said, "Aha! I knew ~~you would cheat~~/it". And Baby tortoise popped his head out of a bush. "~~It's a good thing I didn't go back for the tin-opener~~/I knew you wouldn't wait for me. I knew you would eat the food. I'm happy because I didn't go home for the tin-opener", he said.

### **Adaptación de la historia**

Una vez seleccionado el cuento, fue necesario adaptarlo al nivel de los alumnos porque conocíamos sus dificultades de comprensión y de expresión oral. Las adaptaciones que hicimos fueron principalmente de ciertas expresiones y vocabulario; éstas se pueden ver reflejadas en el texto, pues de forma tachada aparece el original y tras una barra, la adaptación realizada por nosotros. Además, tuvimos que preparar apoyos visuales (dibujos que aparecen en el texto dentro de un paréntesis), realizar cambios de voz según los personajes, gesticular continuamente y hablar más o menos lento según el ritmo del cuento. Al hacer una primera prueba con los alumnos de segundo curso de la especialidad Lengua Extranjera, comprobamos que el final del cuento era tan

imprevisible y rápido que hasta resultaba difícil de comprender. Para evitarlo, tuvimos que alargar un poco el final introduciendo algunos elementos de repetición y haciendo que el ritmo fuese más lento. En un principio, también se pensó cambiar palabras como “mile” por “kilometre” y “salmon” por “tuna” al ser más conocidas por los alumnos pero, finalmente, decidimos no sustituirlas por su estrecha relación con la cultura inglesa.

### **Actividades previas al relato**

El tiempo que dedicamos, en total, al desarrollo de esta práctica fue de dos horas distribuidas en dos sesiones: una de cuarenta y cinco minutos un día y, al siguiente, otra de una hora y quince minutos. Durante la primera sesión los alumnos estuvieron solos con su profesora de inglés quien comenzó a crear el ambiente necesario para el relato repasando las palabras que consideraba más difíciles y los temas tratados en el cuento. Por último, los alumnos realizaron los dibujos que al día siguiente usaríamos al relatarles el cuento. Durante la segunda sesión, la profesora de inglés se mantuvo completamente al margen y fue la profesora de la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica II (Especialidad Lengua Extranjera –inglés-) quien se hizo cargo de la clase, contó el cuento y realizó las actividades con los alumnos. Los alumnos de la especialidad se sentaron al fondo de la clase para observar e ir tomando notas según las indicaciones dadas previamente.

Tras saludar y justificar nuestra presencia, comenzamos a realizar actividades, procurando que el ambiente fuese relajado y de complicidad entre profesora-alumnos. Para conseguir ese clima y comenzar con una buena dosis de confianza en sí mismos, elogiamos todo el trabajo que habían realizado el día anterior.

**Actividad 1:** Ejercicio de “respuesta física total”. La profesora daba órdenes y los alumnos respondían de forma no verbal. Con el fin de que todos entendieran el modo de realizar esta actividad, empezamos con algo muy fácil y conocido por todos:

“Say hello”, “Say goodbye” (ellos respondían con un movimiento de mano)

“Stand up”, “Sit down” (se levantaron y se sentaron)

Al comprobar que no existían dificultades de comprensión seguimos con:

“Show me father tortoise”. Comentario de la profesora: Oh, how beautiful!. Put him on the table.

You are hungry (realizaron un gesto de hambre). Eat a sandwich. (bocado a un sandwich imaginario) You don't feel hungry



**Actividad 2:** Comentario sobre ciertos aspectos importantes para la comprensión del cuento. Actividad realizada en lengua española.

Picnic: Para ellos es más conocida la palabra “excursión”.

¿Qué hacemos durante una excursión?. En sus respuestas iban apareciendo las palabras que necesitábamos y dábamos su correspondiente palabra en inglés.

Para entender la relación espacio-temporal, preguntamos qué edificio se encuentra a un kilómetro de su colegio. Comparamos el kilómetro con la milla inglesa. Comparamos el tiempo que tardamos en recorrer dicho espacio con el tiempo que tardaría una tortuga.

Recordamos las divisiones del año en estaciones y éstas, a su vez, en meses.

### **Comienza el relato**

Contamos el cuento mostrando los dibujos, que previamente habíamos preparado, en el momento que aparecen en el texto. Los colocamos en orden de modo que, al final de la historia, ésta quedó de forma gráfica ante toda la clase. Todas las situaciones iban acompañadas de gestos, movimientos faciales o corporales. En las partes dialogadas señalábamos a los personajes que estaban hablando y a aquellos a quienes se dirigían.

### **Actividades posteriores al relato**

Al terminar el relato, comentamos con los alumnos en lengua española si les había gustado y si lo habían entendido con el fin de relajar el ambiente y descansar mentalmente antes de empezar con la segunda audición.

**Actividad 1:** Los alumnos oyeron el relato por segunda vez. Al tener nuestros dibujos ya expuestos en la pizarra, y para que los alumnos continuasen prestando atención, les pedimos que fuesen ellos quienes mostrasen los suyos en el momento oportuno. De este modo, además, hicimos que los alumnos participasen en la historia de forma no verbal.

**Actividad 2:** Objetivo: Comprobar si habían entendido la secuencia del cuento. Actividad en grupo que permite el movimiento dentro del aula. Formamos grupos de seis y pedimos que se quedaran de pie cada grupo en un lugar determinado del aula. A cada miembro del grupo dimos una tira de papel con una oración del cuento escrita en ella. Se les contó por tercera vez el cuento y, conforme oían la oración que tenían escrita, se colocaban en una fila por orden de aparición en el texto. Al ser un trabajo en grupo, podían ayudarse unos a otros decidiendo quién debía colocarse antes o después. Para que ellos mismos pudieran corregirse, el primero del grupo 1 leía su

oración y el resto comprobaba si era correcta o no. A continuación el número 2 del grupo 2 y así sucesivamente.

Durante los cinco últimos minutos comentamos con ellos la experiencia, animándolos a seguir practicando la lengua inglesa, sobre todo en el plano oral, pues de este modo la comprensión sería más fácil y la comunicación más fluida en futuras actividades.

## **Conclusiones**

La profesora junto con los alumnos de la Especialidad de Lengua Extranjera comentamos la actividad realizada y llegamos a las siguientes conclusiones:

- (1) La actitud de los niños fue muy positiva porque desde el día anterior estaban esperando realizar una actividad diferente y eso los tenía muy motivados.
2. Otro factor que influyó en la motivación fue el hecho de que la actividad la realizara una persona diferente a la que ellos estaban acostumbrados.
3. Se mantuvo un ambiente relajado y de complicidad con la profesora gracias a la “negociación de actividades” (todo estaba previsto, sólo era cuestión de motivarlos para hacer una actividad determinada).
4. Al ser una clase de nivel bajo, el ritmo del relato tuvo que ser más lento de lo normal y cada narración duraba un poco más de lo previsto.
5. Durante el relato se mantuvieron completamente en silencio y muy atentos. A veces, se notaba que no estaban entendiendo algo. Éstas fueron las pistas para cambiar en narraciones posteriores.
5. Lo que más ayudó a los niños a entender el significado global del texto fueron los dibujos y los gestos. Los dibujos aparecieron según lo previsto pero, al casi no existir desde la mitad del cuento en adelante, la dificultad de comprensión aumentó; algo que ya nos habíamos planteado haciendo la adaptación del cuento. Por otra parte, el uso continuado del gesto nos ayudó mucho. El problema se nos planteó nuevamente al final por ser una parte difícil de gesticular. Como consecuencia de todo lo anterior, el final del cuento fue muy difícil de expresar y de entender, incluso tuvimos que recurrir a la traducción de ciertas palabras.
6. Algunos alumnos, debido a la dificultad de comprensión, cambiaron el final del cuento por otro que ellos habían imaginado.
7. El trabajo en grupo se realizó con gran motivación por parte de los niños pero resultó difícil la organización. Se notaba que no estaban acostumbrados a trabajar en equipo.

## Referencias bibliográficas

- Bestard, J. y Pérez, C. 1992. *La Didáctica de la Lengua Inglesa*. Madrid: Síntesis.
- Brewster, J. et al. 1992. *The Primary English Teacher Guide*. London: Penguin.
- Collie, J. et al. 1990. *Literature in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
- Drabble, M. ed. 1985. *The Oxford Companion to English Literature*. Oxford: OUP.
- Ellis, G. And J. Brewster. 1991. *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin English.
- García Arreza, M. et al. 1994. *La Lengua Inglesa en la Educación Primaria*. 1994. Granada: Ediciones Aljibe.
- Garvie, E. 1990. *Story as Vehicle*. Multilingual Matters.
- Morgan, J. y M. Rinvolucrí. 1990. *Once upon a Time*. CUP.
- Zaro, J.J. y S. Salaberri. 1993. *Contando Cuentos*. Heinemann.

---

**Antonia Navarro Rincón** y **M<sup>a</sup> Ángeles Jiménez Jiménez** son profesoras del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la E.U. de Formación del Profesorado. Universidad de Granada. Ctra. Alfonso XIII, s/n. 52005 Melilla. Su dirección electrónica <mangeles@ugr.es>

# Música y literatura: Una propuesta didáctica

Paloma I. Ortiz-de-Urbina  
Universidad de Alcalá

## Resumen

Sorprendida, como profesora de lengua alemana, ante la práctica ausencia de material didáctico referido a una manifestación cultural tan importante y tan profundamente enraizada como es la tradición musical en los países de habla alemana y convencida de la utilidad de la música clásica en la enseñanza no sólo del alemán, sino de cualquier lengua extranjera, he iniciado una serie de experimentos didácticos con mis alumnos cuyos contenidos y resultados trataré de exponer a lo largo de mi intervención.

## 1. Introducción

Todos conocemos –y probablemente utilizamos– la música como herramienta en la didáctica de lenguas. Pero, ¿qué tipo de música solemos emplear? La práctica totalidad de la oferta de material didáctico referido a la música, se centra en lo que denominamos «rock» y música «pop».

En la didáctica del alemán, existe una amplia oferta en este sentido: vídeos y fichas didactizadas con todo tipo de ejercicios referidas a la música pop actual, música de cantautores didactizada, utilización de la música pop «no-auténtica», es decir, compuesta exclusivamente para la didáctica del alemán o la última tendencia: la utilización de la música «rap»<sup>1</sup>. Sin embargo, a mi parecer (puesto que yo también la utilizo), la música pop en el aula resulta más entretenida y motivadora (aspectos muy

---

<sup>1</sup> Un buen ejemplo de ello sería la música «rap» adaptada que utiliza la editorial Hueber en su nuevo método recién lanzado al mercado (v. Bibliografía) Gracias al carácter primitivo y repetitivo de este tipo de música se consiguen buenos resultados en lo que se refiere a la automatización de estructuras gramaticales.

importantes que sin duda hay que tener en cuenta) que «rentable» desde el punto de vista del aprendizaje real de la lengua.

En lo que concierne a la música clásica, apenas encontramos material didáctico y es prácticamente inexistente el material que reúna literatura y música en una sola unidad didáctica. Ronald Grätz propone un interesantísimo trabajo<sup>2</sup> referido a la música sinfónica y programática desde un enfoque didáctico intercultural –utiliza música de compositores de distintos países, desde Rimsky-Korsakov hasta Debussy o Max Reger– con el inconveniente, desde mi punto de vista, de carecer de un texto de referencia (resultando, en ocasiones, un ejercicio demasiado «abstracto» para el alumno) y de no concentrarse en la cultura de los países germanófonos (que es precisamente lo que interesa y motiva al estudiante de lengua alemana).

Otro ejemplo de propuesta didáctica es el bonito trabajo de Gabriele Blell<sup>3</sup> que combina la música clásica, la literatura y la pintura pero que, en mi opinión, resulta poco eficaz desde el punto de vista práctico pues despierta «demasiados» estímulos (el estímulo auditivo, por ejemplo, se ve condicionado por completo por el estímulo visual).

## 2. Propuesta didáctica

¿Cómo combinar entonces música y literatura en la didáctica de lenguas? ¿Qué género musical y qué género literario resultan más adecuados? Mi propuesta didáctica se centra en dos géneros muy concretos: la poesía en lo que respecta a la literatura y el llamado «lied» en cuanto a género musical. Tanto en música como en literatura considero muy rentable la utilización del período que denominamos *romántico*. Por otro lado, la combinación de texto y música resulta de especial importancia, ya que la experiencia me está demostrando que es precisamente esta combinación o interrelación de las dos formas de expresión artística (en el ejemplo elegido, «íntimamente relacionadas») la que mejor se adecua a la enseñanza de lenguas y la que resulta más «rentable» desde el punto de vista didáctico.

¿Por qué utilizo estos géneros? El lied o «canción artística» (Art Song / Chanson d'Art) es una «canción» de características especiales. Su origen se encuentra en la «canción popular», que ocupa un lugar fundamental en el siglo XIX. Inspiró a los

---

<sup>2</sup> «*Du siehst etwas, was ich nicht hör'?* - und ich hör was, was du nicht siehst!» (Portal - 9º Congresso - Porto 1997)

<sup>3</sup> *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. (Frankfurt 1996)

compositores románticos, entre otras cosas, por el elemento primitivo, característico y nacional. Hacia 1800 existía una amplia tradición de canciones (desde canciones populares hasta arietas, cavatinas, etc.) Por auténtico lied o «Kunstlied» se entendía la «canción estrófica simple» o de composición desarrollada: se trataba una canción que ponía en música un breve poema (sin modificarlo) intentando expresar con la música el mensaje poético que se lee «entre líneas». Los lieder se interpretaban en las casas, con acompañamiento de guitarra o piano, entre amigos y familiares (rara vez en la sala de conciertos), lo que explica su carácter intimista. También se daba un gran interés por los textos y los poetas: los aspectos literarios se trabajaban y comentaban en casa con amigos para así conseguir una mejor comprensión del *lied*.

Se trata, por tanto, de una música muy elaborada y de gran calidad pero que al oído resulta breve, sencilla e íntima.

La elección de un compositor germanófono conocido —o «que deba conocerse»— estimula la motivación del alumno y da pie a tratar aspectos fundamentales en la enseñanza de un idioma como son la «cultura y civilización» alemanas (lo que en alemán denominamos «Landeskunde»).

Desde el punto de vista literario, la poesía es el género que mejor se presta a este tipo de ejercicio por poder combinar fácilmente calidad literaria y brevedad. La poesía romántica resulta especialmente interesante porque, como es sabido, se trata de una de las corrientes artísticas más características y prolíficas y que más han marcado la tradición y cultura de los países germanos.

Es decir, literatura en su forma «pura» (poesía) de gran calidad pero elegida por su brevedad y sencillez en lo que respecta al vocabulario que no, afortunadamente —pues esto es lo interesante— desde el punto de vista del contenido. Es igualmente aconsejable la elección de un escritor conocido por las mismas razones arriba citadas referidas al compositor.

Como acabo de exponer, mi propuesta didáctica combina texto y música (materiales auténticos) del período «romántico», concretamente un breve poema de J. von Eichendorff y su puesta en música a través de un «lied» compuesto por Robert Schumann. (Añado aquí una modesta traducción mía para mejor comprensión del texto y del ejercicio que explicaré detalladamente en el punto 3.2.)

**Texto:** Poema de Joseph von Eichendorff (1788-1857)



Número alumnos	90 (!)
Edad:	18-20 años (de media)
Asignatura:	alemán como lengua extranjera
Objetivo del curso:	aprendizaje de la lengua alemana
Centro de enseñanza:	Universidad de Alcalá (Campus de Guadalajara) Diplomatura en Turismo

### **Grupo «B»**

Nivel :	Nivel intermedio-avanzado
Número alumnos	12
Edad:	30-40 años
Asignatura:	Alemán como lengua extranjera
Objetivo del curso:	«Mantenimiento» (Competencia oral + escrita)
Centro de enseñanza:	Escuela Diplomática, Madrid.

### **Grupo «C»**

Nivel :	Avanzado
Número alumnos	15
Edad:	20-22 años
Asignatura:	Traducción literaria Alemán -> español
Objetivo del curso:	Enriquecimiento y mejora de la Expresión escrita en lengua materna (español)
Centro de enseñanza:	Universidad Pontificia de Comillas, Madrid. Licenciatura en Traducción-Interpretación

### **3.2. Método: Resumen**

La estrategia didáctica utilizada, atendiendo a las denominaciones (grupos A, B, C) expuestas en el punto anterior, puede resumirse de la siguiente manera:

(1) Entrega del texto - Preparación individual previa (Tarea):

Grupo «A» : lectura, comprensión, vocabulario

Grupo «B» : -

Grupo «C» : traducción del texto

2. Análisis léxico y estilístico + referencias culturales («landeskunde»)

Grupo «A» : lectura + comprensión + análisis ...



Grupo «B» : lectura + comprensión + análisis...

Grupo «C» : lectura + traducción + análisis...

### 3. Competencia escrita - Apreciación personal

Preguntas «clave»

4. Competencia oral: exposición oral y discusión en clase

5. Primera audición

6. Análisis de resultados: competencia oral: discusión oral «espontánea»

7. Entrega del material de apoyo (matices) + comentarios

8. Segunda audición

9. Análisis de resultados: competencia oral: discusión oral «espontánea»

10. Conclusión: competencia escrita individual:

Grupo «A» : elaboración de un texto individual + entrega

Grupo «B» : elaboración de un texto individual (tarea)

Grupo «C» : elaboración de un texto individual (tarea)

### 11 Seguimiento

### 3.3. Explicación del método

La entrega del texto se realiza normalmente con anterioridad a la clase, es decir, sirve de «tarea» o «deberes» que el alumno debe preparar en casa. El alumno llega así a clase con el texto comprendido (grupos A y B) o traducido (grupo C). La clase comienza por tanto en el punto 2, leyendo un alumno el texto en voz alta y procediendo directamente a un breve análisis estilístico del mismo. Es importante en este punto enmarcar al autor y al compositor en la época. El ejemplo elegido –«Mondnacht»– es el pretexto ideal para hablar en clase de algo tan importante en la cultura de países germanófonos como es el movimiento *romántico*. Al alumno suele interesarle y motivarle este tipo de informaciones pues había oído quizás hablar vagamente de *Goethe*, del *Werther*, del *Sturm und Drang*; o de *Schumann*, de *Schubert*, del *lied* (casi la totalidad del alumnado confundía los términos *Lied-Lieder* = *canción-canciones*), pero no sabían muy bien cómo situar estos conceptos en la época, ni qué representaban en relación con la cultura germanófona y europea.

En este caso concreto, es importante recalcar las diferencias entre el concepto de *Romanticismo* alemán y español (en Alemania comienza casi un siglo antes con el *Sturm und Drang*) y esbozar temas fundamentales como el individualismo, la nueva concepción de la naturaleza (fusión con la naturaleza, naturaleza como evasión, religión «natural» panteísta, etc.), de la noche, del amor; el nuevo tratamiento del lenguaje (expresión de sentimientos frente a la «razón ilustrada», etc.) presentes todos ellos en el poema.

Es importante también enmarcar brevemente tanto al escritor como al músico, puesto que tanto J.von Eichendorff como Robert Schumann son dos figuras características y emblemáticas dentro del Romanticismo alemán. El primero se caracteriza por los «temas románticos» arriba citados, y el segundo cristaliza realmente en su forma más pura dicho Romanticismo en la música. Con una clara preferencia por la expresión literaria, Schumann elige los *lieder* por su intimismo, por ser una «microforma» cargada del elemento poético, dándoles además una dimensión nueva, más recogida y más fiel al texto. La música es una fiel servidora del contenido poético; palabra y sonido se funden, se amalgaman, se interpretan mutuamente, se complementan.

Después de una breve introducción de este tipo, la curiosidad del alumno se acrecienta y se encuentra éste en un estado psicológico «ideal»: atento, callado y expectante. Es el momento de hacerle las preguntas «clave» (punto 3) que cada alumno debe plantearse individualmente –¿*Qué has sentido leyendo el poema?*, ¿*Cómo, a tu parecer, debería ser la música?*, ¿*Qué debería expresar?*– anotándolo por escrito y exponiéndolo a continuación oralmente (punto 4) Surge siempre una discusión espontánea, pues los alumnos están ya expresando sentimientos personales que –afortunadamente– rara vez coinciden los de su compañero: hablan con naturalidad y espontaneidad y se esfuerzan por defender su punto de vista personal.

Llegamos así –«por fin», suele oírse en clase– a la primera audición. ¿Qué ocurre entonces? La música puede emocionar al alumno (muy frecuentemente) al ver éste materializadas en sonido sus percepciones poéticas, puede sorprenderle negativa o positivamente o puede también desagradarle («ponerle nervioso») al no responder a sus expectativas. Pero lo que es evidente es que la música produce siempre una reacción en el alumno. El componente afectivo entra en juego y el alumno siente la necesidad psicológica de exponer y defender su opinión personal ante sus compañeros (punto 6). El propio alumno se da cuenta entonces que expresar sus sentimientos es algo difícil y que para ello necesita de ciertos recursos de los que carece (si es «principiante») o de

los que se declara «deficitario» (si es «avanzado» o se trata de su lengua materna). Necesita adjetivar, necesita matizar su expresión y es el momento de ayudarle.

Puede entregársele entonces una «lista de ayuda» consistente en conceptos abstractos semánticamente relacionados que giren en torno al texto en cuestión, para que cada uno pueda encontrar la combinación que mejor exprese sus propios sentimientos. Por ejemplo (ejemplos en castellano para una mayor comprensión):

<u>C O N C E P T O</u> <u>ABSTRACTO</u>	<u>SUSTANTIVO</u>	<u>ADJETIVO</u>
<b>TRISTEZA...</b>	tristeza-pena-desconsuelo-congoja- agonía-amargura-tormento-pesar- herida-dolor-melancolía-nostalgia- soledad-añoranza...	triste-angustioso-doliente- a m a r g o - c o m p u n g i d o - hipocondríaco-melancólico- taciturno...
<b>LIBERTAD...</b>	libertad-autonomía-independencia- espontaneidad-amplitud-poder...	libre-independiente-incoercible- voluntario-espontáneo-franco- sincero...
<b>ARMONÍA...</b>	armonía-unión-comunión-esencia- unidad-fusión-identificación- hermanamiento-síntesis...	armónico unido indisoluble inseparable...

Matizando, el alumno acaba automatizando, que es lo que realmente se pretende. Si este tipo de ejercicio se repite a lo largo del curso (punto 11.«Seguimiento»), el alumno convierte esta última fase en un reflejo y ellos mismos confeccionan, a partir de una «percepción personal» (adjetivos), estas listas de conceptos oralmente y por escrito con bastante rapidez (en el caso del grupo C era especialmente interesante pues les evitaba la costumbre de acudir continuamente al diccionario de sinónimos para expresarse con fluidez y precisión).

Se da entonces paso a la segunda audición (punto 8) y vuelven a exponerse los resultados (punto 9), matizando ahora ya el alumno lo que realmente había querido expresar. Para rentabilizar realmente este ejercicio, se deberá intentar fijar el nuevo léxico aprendido, siendo necesario plasmar por escrito todo lo sentido, todo lo

percibido, con el nuevo léxico aprendido, tranquila e individualmente (punto 10). La elaboración de un texto individual debe ser inmediata (en clase) en el caso del grupo A y tarea a realizar en casa en el caso de los grupos B y C.

Como material de apoyo adicional (punto 7) puede utilizarse, si se conoce, la partitura de la obra musical, comentando algún aspecto de la misma brevemente y con ayuda de una transparencia. En este caso concreto, me pareció de especial interés dedicar tres minutos a comentar los primeros compases del *lied* de Schumann pues ayudan enormemente a comprender de qué manera el mensaje poético puede reflejarse y potenciarse a través de la música.

Teniendo en cuenta que el alumnado carece en general de conocimientos musicales teóricos suficientes como para descifrar una partitura, bastará con explicar ciertos aspectos que pueden comprenderse «a primera vista». Puede por ejemplo observarse cómo una melodía descendente se «escribe» musicalmente a través de «signos» (=notas) que descienden y, a su vez, una melodía ascendente se traduce en «signos» que forman una curva ascendente.

Vemos aquí una curva descendente y otra ascendente que corresponden, respectivamente, a la mano derecha e izquierda del pianista. Ambas curvas simultáneas terminan y confluyen en el compás nº 5. A partir del compás nº6 se «ve» claramente que las notas «van pegaditas» (en intervalos de segunda) y es en este momento en el que da comienzo el poema (la voz). ¿Por qué? Sencillamente, porque la mano derecha simboliza el cielo y la mano izquierda representa la tierra. Entre el cielo y la tierra existe al comienzo de la pieza una distancia «enorme» (de casi cuatro octavas). Poco a poco se van acercando: el cielo «desciende» y la tierra «asciende», para unirse («*Fue como si el cielo hubiera besado lentamente la tierra*») finalmente en el compás nº6 y permanecer simbólicamente unidos ya cielo y tierra, a lo largo de toda la pieza.

## MONDNACHT

The image shows a musical score for the song "MONDNACHT" by Franz Schubert. It consists of two systems of music. The first system includes a vocal line and piano accompaniment. The vocal line is marked "Zart, heimlich" and has the lyrics "CIELO" and "TIERRA" written below it. The piano accompaniment is marked "(pp)" and "ritard.". The second system shows the vocal line continuing with the lyrics "war, als hätt der Him mel die Er de still geküßt,". The piano accompaniment continues with a similar texture. The score is written in G major and 3/4 time.

### 4. Resultados

#### 4.1. posibilidades de explotación didáctica

Las posibilidades de explotación didáctica de este tipo de ejercicio (que puede durar, en total, de 60 a 120 min.) pueden por tanto resumirse de la siguiente manera:

- **Fijación del vocabulario: conceptos abstractos y adjetivación.** La expectativa creada en torno a la audición final de la música correspondiente al texto previamente analizado produce en el alumno –bien sea a través de sentimientos

emotivos, afectivos o incluso revulsivos– un efecto realmente impactante. La expresión de los sentimientos o percepciones personales de cada alumno a lo largo de todo el ejercicio (antes y después de la lectura, antes y después de la audición) y su materialización final en forma de texto escrito, supone la fijación y automatización del vocabulario.

- **Competencia oral: expresión del sentimiento.** Gracias a la percepción «personal» del poema y, sobre todo, de la música, se producen en clase discusiones «auténticas» y espontáneas que afianzan al alumno y contribuyen a una mayor fluidez en su expresión oral.
- **Competencia escrita.** La redacción final de un texto absolutamente personal que incluya todos los conceptos abstractos trabajados en clase (expresión de sentimientos, conceptos abstractos, adjetivación, etc) da lugar a excelentes resultados: fijación real del vocabulario y motivación del alumno al ver materializado un texto tan abstracto y personal en un idioma que no es el suyo.
- **«Landeskunde» o cultura y civilización.** A través de la fusión de estas dos formas de expresión artísticas (música y literatura), el alumno capta gran parte de la mentalidad y «visión de mundo» de los países de habla alemana. El ejemplo utilizado es especialmente adecuado por referirse a una de las corrientes artísticas más características y que más han marcado la tradición y la cultura de estos países: el Romanticismo literario y musical.

#### 4.2. Un ejemplo

Los resultados más arriba resumidos quedan patentes en ejemplos como el que transcribo literalmente a continuación. El alumno que escribió el texto entregó el texto en la fase nº10 (ver punto 3.2) Pertenece al grupo «C» y su ejercicio está por ello escrito en castellano, lo que me pareció adecuado insertarlo aquí para facilitar su comprensión por parte de los profesores que no impartan o comprendan alemán.

El objetivo del ejercicio que realicé con su grupo era el de mejorar la expresión escrita, concretamente en el campo de la adjetivación, pues había observado cierta dificultad en la expresión, derivada probablemente de una pobreza léxica en este área. (Se observará que se trata aquí de un fragmento literario y musical diferente al ejemplificado en el punto 2)

¿Cómo podría describir con adjetivos lo que dos fragmentos de ópera tan embaucadores e impetuosos han causado en mí? Tal vez sea «enérgico» el adjetivo

que mejor resume esa sensación que me invadió en ambas ocasiones. Pues aunque en la primera pieza imperaba un sentimiento de quietud y sosiego, desconuelo y tormento en la segunda, ambas llegaban a mí firmes, osadas, vehementes y persuasivas, con ímpetu y fortaleza, tenacidad y arranque. Es esa intensidad y viveza con que brotaban y eran descritas las emociones (de los personajes) lo que causó en mí mayor efecto. Emociones que pugnaban por salir y comunicar sin temor ni cobardía, recelo o timidez, sino con vigor y empuje. El talante sosegado del primer fragmento era equiparable en aplomo al talante trágico del segundo. Pero no un aplomo deliberado, sino espontáneo y atrevido. Y es precisamente esa espontaneidad y atrevimiento lo que llegó a mí con tanta fuerza, esa naturalidad que uno percibe cuando los sentimientos salen de dentro, cuando en el sosiego o en la tragedia, uno se libera de la forma más sincera, penetrante e irreflexiva logrando hacer partícipes a los oyentes de ese ímpetu embriagador, logrando que los demás también sientan la fuerza de ese sosiego y esa tragedia.

## 5. Comentarios finales

Resulta también obvio que todo lo expuesto puede aplicarse a la enseñanza de cualquier lengua. Para la enseñanza del francés, contamos con numerosos escritores conocidos por todos, adscritos fundamentalmente a la corriente «simbolista» y «parnasianista» en literatura cuyos poemas han sido puestos en música por compositores «impresionistas» igualmente famosos: poemas de Verlaine, Mounier, Victor Hugo, Baudelaire, Mallarmé, Théophile Gauthier, Leconte de Lisle, etc., musicados por Gabriel Fauré, Hector Berlioz, Charles Gounod, Duparc, Debussy o Maurice Ravel, entre otros (hay auténticas maravillas)

En lo que a la enseñanza del inglés se refiere, puede utilizarse por ejemplo la música escénica barroca del teatro de Shakespeare referida a obras como *Othello*, *Macbeth*, *Henry VIII*, etc.; la música de Thomas Campion que utiliza poemas de John Donne o Sir Henry Lee...; los poemas de Robert Louis Stevenson musicados por Ralph Vaughan Williams o la música americana de Edward MacDowell sobre poemas de Howells.

En definitiva, las posibilidades son infinitas y creo valdría la pena investigar a fondo en este campo porque, además de «rentable» desde el punto de vista didáctico, este tipo de ejercicio resulta, según palabras textuales de los alumnos, «gratificante», «estimulante» y «motivador».

## Bibliografía

- Boetticher, W. (edit.) 1979. *Briefe und Gedichte aus dem Album Robert und Clara Schumanns*. Leipzig: VEB Deutscher Verlag für Musik.
- Dallapiazza, R.M.; von Jan, E. y Schönherr, T. 1998. *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. 1A*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Fischer-Diskau, D. 1985. *Robert Schumann. Das Vokalwerk*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kruse, J. A. (edit.) 1991. *Robert Schumann und die Dichter. Ein Musiker als Leser*. Düsseldorf: Droste Verlag.
- Michels, U. (edit.) 1987. *Atlas zur Musik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Oehlmann, W. 1977. *Reclams Liedführer*. Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Torres, J., Gallego A. y Alvarez, L. 1980. *Música y Sociedad*. Madrid: Real Musical.
- Wiora, W. (edit.), 1962. *Die Natur der Musik als Problem der Wissenschaft*. Kassel und Basel : Bärenreiter Verlag.
- Wiora, W. (edit.), 1960. *Was ist Musik?*. Kassel und Basel : Bärenreiter Verlag.
- Wiora, W. E. Krenek (edit.), 1964. *Komponist und Hörer*. Kassel und Basel : Bärenreiter Verlag.

---

**Paloma I. Ortiz-de-Urbina** es profesora de lengua alemana en la Universidad de Alcalá. Sus líneas de investigación son la literatura alemana del siglo XIX, la relación música-literatura, la musicología del siglo XIX y R. Wagner. Realiza su investigación en la Universidad de Alcalá y la Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: paloma.isar@alcala.es



# El aprendizaje centrado en el alumno: de la teoría a la practica

Antonio Roldán Tapia

I.E.S. Alhaken II/Universidad de Córdoba.

## Resumen

Tres objetivos se persiguen con este trabajo: en primer lugar, intentaremos definir el concepto de *learner-centredness*; en segundo lugar, describiremos los elementos que han contribuido a configurar este concepto en los últimos 30 años; y, por último, en tercer lugar, ejemplificaremos la teoría con algunas actividades centradas en el alumno.

## Abstract

Three goals are sought with this paper: firstly, to find a definition of the notion of learner-centredness; secondly, to describe the trends which have contributed to conform the concept for the last 30 years; and, thirdly, to exemplify the theory in a number of learner-centred activities.

## 1. Introducción.

El primer objetivo que tenemos que cubrir es de tipo terminológico y, además, es doble: en primer lugar, ¿qué términos utilizamos en español para *learner-centred* y por *learner-centredness*<sup>1</sup>? El primero es un adjetivo, que en español traducimos como "centrado en el alumno", pero el segundo es un sustantivo abstracto de difícil traducción al español.

A esta dificultad de traducción de términos, hay que añadir la de encontrar una única definición, clara y precisa, del concepto de LC. Sirvan estas tres, por cierto del mismo autor, para ejemplificar la complejidad a la que nos referimos.

Learner-centredness is not a "method", nor can it be reduced to a given set of techniques or activity types. Rather, it represents, in the first instance, an awareness of learner variability and of the contribution which learners can potentially make to the

---

<sup>1</sup> A partir de aquí vamos a utilizar las iniciales de LC, cuando nos refiramos al concepto de *learner-centredness*.

development of their learning programme, and then an *openness* to accommodate learner input as far as the human and pragmatic constraints of the target learning environment can comfortably allow (Tudor 1992:41).

Learner-centredness will be seen rather as a broadly-based endeavour designed to gear language teaching, in terms of both the content and the form of instruction, around the needs and characteristics of learners (Tudor 1996b:ix).

It reflects a widespread desire in the language teaching community to develop means of allowing learners to play a fuller, more active and participatory role in their language study (Tudor 1996b:1).

## 2. La teoría

Esta LC se ha concretado de diversa forma; si bien, aunque un alto grado de LC es deseable, es innecesaria una posición que excluya otros tipos de enseñanza que otorgan la primacía al profesor en clase.

Desde luego, aunque haya posturas más conciliadoras, el LC tiene también sus detractores. Widdowson (1987) está muy preocupado por los papeles que desempeñan el aprendiz y el profesor, y se muestra bastante crítico con el término aprendiz al afirmar que los términos profesor (*teacher*) y alumno (*pupil*) denotan unos papeles estables y socialmente consolidados en las diferentes etapas de la vida de un individuo; sin embargo el término aprendiz (*learner*) no es una ocupación que pueda caracterizar a un individuo, sino que es simplemente una actividad ocasional. Insiste en su crítica al concepto de aprendiz, diciendo que no ve futuro a ninguna pedagogía que intente hacer disminuir la autoridad del profesor en el aula como responsable de todas las actividades que se desarrollan dentro de ella, y además cree que el aprendiz en realidad no se hace independiente, sino que simplemente cambia el tipo de dependencia que tiene del profesor.

Afortunadamente, hay posturas intermedias y parece existir un punto de acuerdo en desarrollar la LC dentro de unos límites razonables (Tudor 1992 y 1993). Para Tudor (1992:41) la LC no es una cuestión excluyente. En su opinión, su desarrollo es el resultado lógico de incorporar la participación del aprendiz en la enseñanza de lenguas. Por ello, afirma que:

Opting for a learner-centred approach does not, therefore, involve an either/or decision. It is much more a question of degree of blending specialist and learner input to arrive at a balanced utilisation of available resources.

En esta misma línea se manifiesta Hill (1994:214) y O'Neill (1991), quien se suma a esa postura -llamémosle razonable- de no excluir un tipo de enfoque por otro. En otras palabras, el subtítulo de su artículo *-or the importance of doing ordinary things well-* resume muy bien su actitud, coincidente con la de Tudor (1992): lo importante es definir y promover una buena enseñanza y un aprendizaje efectivo independientemente de cual sea el grado de autonomía alcanzado.

Campbell & Kryszewska (1992:10-11) observan tres tipos de problemas que se pueden generar en el desarrollo de un aprendizaje centrado en el alumno:

(a) hay alumnos que rechazan este tipo de aprendizaje por diversas razones: porque creen que sólo se puede aprender del profesor, porque tienen un espíritu muy competitivo y muy poco cooperativo, o porque su propia autoestima es tan baja que no se atreven a adoptar un papel en el aula de mayor responsabilidad que la que tendrían que asumir en una clase guiada por el profesor.

(b) Los profesores a veces también se niegan a este tipo de dinámica de clase por varias razones: porque son reacios al cambio, porque no han sido entrenados para ello o porque creen que así van a cuestionar su propia autoestima como profesores.

(c) El tercer foco de problemas es de tipo externo al aula y se producen porque haya un programa marcado desde fuera que haya que seguir, porque las autoridades educativas, a diferentes niveles, no lo permitan o porque los alumnos deban afrontar a final de curso unos exámenes oficiales con unas características muy especiales.

Siguiendo a Tudor (1996a y 1996b:3-23) el concepto de LC se ha ido forjando durante los últimos 30 años gracias a cinco corrientes que han ido cimentando su fundamentación teórica: el enfoque comunicativo, la corriente humanista en la enseñanza, la investigación en el ámbito de las destrezas, el aprendizaje autónomo y el diseño curricular basado en el aprendiz.

## **2.1. El enfoque comunicativo.**

El enfoque comunicativo se desarrolló como consecuencia de la necesidad observada de adecuar la enseñanza de lenguas a la necesidad de comunicación real demandada por los aprendices.

El advenimiento del enfoque comunicativo trajo consigo dos mensajes a tener en cuenta. El primero era que la lengua debería, en primera instancia, ser vista como un medio para la comunicación de mensajes o como un medio de alcanzar unos objetivos funcionales. El segundo mensaje era que el contenido de los programas de enseñanza deberían definirse en base a un análisis de los usos que los aprendices iban a hacer de

la lengua. Surgía así el concepto de análisis de necesidades, que va a caracterizar parte del diseño general de programas comunicativos, y en particular la enseñanza del Inglés para Fines Específicos (ESP).

El análisis de necesidades se entiende como una combinación (Robinson 1991:8-9) entre el análisis de necesidades futuras (*target situation analysis*) y el análisis de necesidades actuales (*present situation analysis*). Entre las primeras están aquellas necesidades que el aprendiz va a necesitar al final del curso que se dispone a seguir: estas necesidades se refieren a aquellas actividades que va a desarrollar en su campo profesional o aquellas otras que le van a hacer falta para continuar su formación. Entre las segundas, están aquellas que sirven para describir quiénes y cómo son los aprendices que van a participar en un curso, prestando atención a cuáles son tanto sus debilidades como sus potencialidades. Para ello es necesario tener un amplio conocimiento de quiénes son los aprendices, quién y cómo es la institución en la que se va a impartir el curso y quién y cómo es la institución, profesional o de otro tipo, de la que depende el aprendiz.

## **2.2 El humanismo en la enseñanza de segundas lenguas.**

En opinión de Underhill (1989:250-1), el humanismo en la enseñanza de lenguas es un gran deudor de la psicología humanista desarrollada por Abraham Maslow (1908-1970) y Carl Rogers (1902-1987). Maslow es un optimista convencido de la bondad intrínseca de la naturaleza del ser humano, que ha de potenciarse, pues de otra forma resulta fácil un proceso degenerativo en todos los aspectos. Rogers, al igual que Maslow, se esfuerza por ayudar a esas personas bien-equilibradas a desarrollar todo el potencial que tienen dentro de sí, intentando conseguir lo que él denomina como "*fully functioning persons*". Rogers estuvo profundamente involucrado en el sistema escolar de instrucción y fue de los primeros en apostar por un desplazamiento del concepto de enseñanza por el de aprendizaje, y del de profesor por el de facilitador.

Algunos de los principios humanistas son adoptados en métodos como el *Total Physical Response* (TPR)<sup>2</sup> de Asher, el *Community Language Learning* (CLL) de Curran, el *Silent Way* de Gattegno o la *Suggestopedia* de Lozanov (Larsen-Freeman 1986). Así, por ejemplo, el TPR de Asher persigue un objetivo principal y es que el aprendiz disfrute aprendiendo a comunicarse y que lo haga al igual que hizo con su lengua materna. Lo más característico del TPR es su conjunción de producción y

---

<sup>2</sup> Véase al respecto un artículo, muy práctico, publicado por Blair & Cadwallader (1993) en *Encuentro* 6.

comprensión lingüística junto a la actividad física del cuerpo del aprendiz. El CLL pretende desarrollar el concepto de persona integral (*whole person*), intentando hacer partícipe al aprendiz, y más concretamente a sus sentimientos, como el origen y el material lingüístico en sí mismo sobre el que se articula la clase. El profesor se convierte en un mero consejero (*counselor*) que únicamente pretende desarrollar la independencia del aprendiz.

Moskowitz (1978) propugna el fin de aquella etapa en la que la función del alumno era aprender simplemente para agradar al profesor, para pasar a otra en la que el aprendizaje tenga más que ver con el desarrollo integral del individuo y que este desarrollo sea disfrutado como un goce intelectual por el propio aprendiz. En su definición del término humanismo, Moskowitz (1978:11) integra el aprendizaje de las materias en cuestión junto al desarrollo integral de la persona:

*combining the subject matter to be learned with the feelings, emotions, experiences and lives of the learners. Humanistic education is concerned with educating the whole person -the intellectual and the emotional dimensions.*

De lo anterior deducimos que un enfoque humanista en el proceso de enseñanza/aprendizaje comporta un cúmulo de aspectos positivos, en lo afectivo, tanto a nivel individual (autodescubrimiento, autoestima, independencia), como a nivel social (aceptación y respeto a los demás, sensibilidad, interdependencia, etc).

Appel (1995) dice que el aprendizaje no se consigue por la puesta en práctica de las destrezas de enseñanza por parte del profesor, sino a través de ciertas actitudes que se dan en la relación personal entre el profesor y los alumnos. Entre estas actitudes tendríamos que considerar las que siguen:

(a) una empatía entre profesor y alumno, que favorezca el entendimiento del primero de aquellas actitudes y reacciones del segundo;

(b) el respeto hacia el alumno como persona y como aprendiz, para ello se debe valorar su trabajo, su conocimiento -mucho o poco- de la lengua o de otras materias, así como los rasgos que definen su persona;

(c) el profesor-persona; es decir, evitar que el alumno contemple al profesor como "a faceless embodiment of a curricular requirement" (Appel 1995:45);

(d) el reforzamiento de actitudes y rasgos positivos (Moskowitz 1978:26); es recomendable, en la medida de lo posible, hacer hablar al alumno de aquello de lo que se siente orgulloso y satisfecho de sí mismo, como individuo y como miembro de un grupo más amplio -la clase-;

(e) permitiendo que el alumno aporte sus opiniones y las que él entiende como sus necesidades en el diseño del programa que se va a utilizar;

(f) flexibilidad en la elección de materiales, involucrar al alumno en el desarrollo de la clase, el traspaso de ciertas responsabilidades, el trabajo por proyectos y su participación en la evaluación.

Appel (1989:262) define las actividades de corte humanista como aquellas que enfatizan la LC, que tienen unos fines educativos más amplios -mucho más allá del propio aprendizaje de una lengua-, que proponen la experiencia personal del aprendiz como tema central de trabajo, que priorizan el trabajo por parejas o grupos, que propician la autorreflexión y que cambian el equilibrio de poder en la clase.

Este tipo de actividades son siempre, por lo general, valoradas positivamente por el alumnado, muestra de lo cual son las palabras de Appel (1995:77-78):

Humanistic exercises [...] broke up the monotony of what we had been doing. They were not about texts, they were easy and they kept the teacher at a distance. This was welcome because [...] it opened up the opportunity of legitimately talking to other members of the class. Many students saw the main benefit of humanistic exercises as a social one: the chance to get to know the other people in the class.

Esta generalidad en la aceptación tiene sus excepciones en casos muy particulares: por ejemplo, el mismo Appel (1989:266) describe como en Alemania, a nivel de Secundaria, los alumnos con mejores calificaciones académicas se quejaban del uso de actividades de corte humanista, pues estos estudiantes asociaban aprendizaje de una lengua con un trabajo duro, entendemos que en términos de gramática, lectura y escritura.

### **2.3. La investigación sobre las estrategias de aprendizaje<sup>3</sup>.**

Las destrezas de aprendizaje, en términos generales, son actividades llevadas a cabo por los aprendices, con el objetivo de fomentar su conocimiento y habilidad en el uso de la L2. La investigación de las estrategias de aprendizaje representó un intento coherente de escuchar a los aprendices y de utilizar sus percepciones y preferencias para dar forma a la práctica docente.

Fundamental resultó la definición del buen aprendiz de idiomas hecha por Rubin (1975) en torno a esta serie de características:

---

<sup>3</sup> Véase un buen trabajo sobre estrategias de los aprendices, aplicado al sistema español de enseñanza y también publicado en *Encuentro* 6 (Harris 1993).

(a) un buen aprendiz es aquel al que le gusta y además es bueno haciendo conjeturas sobre el funcionamiento de la lengua;

(b) un buen aprendiz es aquel que tiende siempre a comunicarse y que prueba todas las opciones posibles para conseguir transmitir su mensaje: en este sentido, es creativo e imaginativo en el uso de la lengua y en los medios necesarios para conseguir entablar la comunicación;

(c) un buen aprendiz es en la mayoría de los casos desinhibido y muy flexible para adaptarse a cualquier contexto comunicativo. Es, igualmente, una persona con una actitud positiva hacia la lengua término, sus hablantes y su cultura;

(d) un buen aprendiz es un buen observador de los patrones formales de la lengua: es capaz de organizar mentalmente el modus operandi de la lengua en cuestión;

(e) un buen aprendiz siempre intenta poner en práctica lo que sabe, iniciando conversaciones, etc; es, a la vez, tolerante con la ambigüedad, con aquellas situaciones que no controla o no entiende completamente, y tolerante con los errores, pues son un elemento consustancial al aprendizaje de una lengua;

(f) un buen aprendiz es capaz de autocontrolar y evaluar su aprendizaje y su producción lingüística;

(g) un buen aprendiz presta atención a todos los componentes del acto comunicativo: a la forma y al mensaje, al contexto, a los participantes, a la interacción generada y el modo del acto de habla.

La investigación en este campo queda aún muy abierta y como señalan Oxford & Crookall (1989:413-4) hay un número de hechos que ya sabemos pero hay otro número de ellos que aún nos quedan por investigar. Entre los hechos que sabemos, los siguientes:

(a) que el aprendiz es un participante activo y directamente implicado en el proceso de aprendizaje;

(b) que los aprendices utilizan estrategias de aprendizaje independientemente de cual sea su nivel de conocimiento de la lengua;

(c) la mayoría no son conscientes de las estrategias que utilizan y desconocen el potencial que éstas tienen;

(d) los buenos aprendices utilizan un amplio abanico de estrategias de aprendizaje; etc.

Entre los hechos que todavía no sabemos y que quedan por investigar:

(a) las posibles diferencias de uso de estrategias entre aprendices de distinto sexo o de distinta raza;

- (b) la universalización del concepto de buen aprendiz de lenguas;
- (c) la relación existente entre el uso de estrategias de aprendizaje y grado de motivación de los aprendices;
- (d) la correlación entre el estilo y estrategias empleadas por los aprendices y las empleadas por el profesor; etc.

#### **2.4 El concepto de aprendiz autónomo**

La autonomía del aprendiz es también denominada por algunos autores (Sionis 1990 o Bird 1993) como *the fifth skill*. Estamos de acuerdo con aquellas definiciones de autonomía (Holec 1979:3 o Lombardo 1990:74 y 76) que, en términos generales, definen el concepto como *la habilidad de desarrollar en el aprendiz la responsabilidad por su propio aprendizaje*.

El concepto de autonomía no es nada novedoso, no es una incorporación reciente, sino que ha resultado de la evolución propia de una serie de circunstancias acaecidas a partir de los años sesenta, unas de tipo educativo y otras no, pero que han influido en nuestro ámbito profesional. Gremmo & Riley (1995:152-3) enumeran una serie de factores que a finales de los sesenta y comienzos de los setenta influyeron en el desarrollo de este concepto:

(a) la aceptación de los derechos de las minorías y el surgimiento de corrientes sociales novedosas para la época (movimiento hippy, feminismo, ecologismo, etc) contribuyeron a desarrollar un sentimiento social de libertad y autonomía del individuo;

(b) la reacción contra los conductistas fue unánime en muy diversos frentes: pedagogos como Rogers o Freire, psicólogos como Ausubel o Bruner y lingüistas como Austin, Searle, Hymes o Halliday, entre otros, contribuyeron a desarrollar una alternativa a la corriente conductista imperante en el período posterior a la II Guerra Mundial;

(c) el concepto de Europa, como comunidad de naciones, propició, de una parte, la elaboración de programas de enseñanza de lenguas, a instancias del Consejo de Europa; y generó, de otra, la necesidad de los profesionales de todos los países de aprender una lengua de comunicación para utilizar con el resto de sus vecinos;

(d) los desarrollos tecnológicos han contribuido progresivamente a dotar a los aprendices de medios con los que trabajar autónomamente;

(e) por último, la universalización de la enseñanza ha supuesto la necesidad de atender de alguna manera a grandes cantidades de aprendices, que por su número no pueden ser atendidos de una forma tan personal y directa.



Ese grado de autonomía que parece deseable necesita de un entrenamiento previo (Ellis & Sinclair 1989, Lombardo 1990, Millburn 1992, Bird 1993, Crabbe 1993, Kenny 1993a, Nunan 1993a o 1995a) sin el cual su consecución es imposible. Por entrenamiento del aprendiz, se entiende aquel proceso que,

therefore, aims to provide learners with the alternatives from which to make informed choice about what, how, why, when and where they learn. This is not to say that they have to make all of these decisions all of the time. They may, indeed, choose to be teacher-dependent (Ellis & Sinclair 1989:2).

El entrenamiento del aprendiz será beneficioso en un futuro (Ellis & Sinclair 1989:2, Lombardo 1990:77) porque (a) el aprendizaje será más efectivo cuando los aprendices controlen su propio proceso, (b) los aprendices serán capaces de aprender incluso fuera del ambiente habitual de clase y (c) además, podrán transferir las estrategias desarrolladas para el aprendizaje de una segunda lengua al aprendizaje de otra materia.

Los centros de trabajo autónomo (Sheerin 1991) representan la plasmación del concepto de autonomía. Comenzaron a desarrollarse a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta (Gremmo & Riley 1995:156), si bien no se puede ser más preciso al localizar este origen puesto que muchos de ellos evolucionaron directamente a partir de los laboratorios de idiomas existentes. No podemos hablar tampoco de un modelo único de centro de trabajo autónomo, pudiéndose distinguir hasta cuatro tipos distintos de ellos<sup>4</sup> (Miller & Rogerson-Revell 1993): de tipo menú, de tipo supermercado, de acceso controlado y de acceso libre.

## **2.5 El diseño curricular centrado en el aprendiz**

Este modelo de diseño curricular se identifica habitualmente con el AMEP (Nunan 1988b) -*Australian Adult (Im)migrant Education Program*-. Es un programa que recibe anualmente 130,000 estudiantes (Nunan 1990a:64 y 1992:231) en 300 centros repartidos por todo el país, y en el que participan aproximadamente 1.500 profesores. La diversidad del alumnado participante en el programa, en su mayoría refugiados e inmigrantes del sudeste asiático, es la que ha obligado a un cambio en el diseño de los programas de enseñanza utilizados.

---

<sup>4</sup> Véase la descripción de cada modelo en el artículo de Miller & Rogerson-Revell (1993), así como la descripción de algunos centros en particular: en Barnett & Jordan (1991), Schloderer (1997), Villanueva y Codina (1996) y Villanueva y Escoda (1997).

El programa es desarrollado de muy diversos modos atendiendo siempre a las necesidades de los participantes (Nunan 1990b:19-20): cursos a tiempo completo, a tiempo parcial, cursos diurnos y nocturnos, cursos en el lugar de trabajo, programas de enseñanza a distancia, etc. Los participantes en el programa se caracterizan por su diversidad: Nunan (1990b: 20-21) describe un grupo de 21 participantes y algunos de los datos que aporta son tan dispares como los siguientes: edades entre los 19 y 62 años, lenguas maternas tan dispares como tres hablantes de ruso y tres de español, dos de árabe, vietnamita, croata y ruso, un hablante de turco, otro de coreano, húngaro, etc; período de escolarización tan variado como desde 0 años a 14 años; empleos declarados tales como estudiantes, mecánico, enfermera, limpiadora, albañil, etc; objetivos al participar en el programa tales como conseguir un empleo o mejorar el que ya tienen, poder relacionarse con australianos, comunicarse para trabajar, realizar estudios universitarios, promocionarse socialmente, etc.

Desde mitad de los años 80, el programa se ha caracterizado por la utilización de un "*school-based approach to curriculum*" (Nunan 1992:233), cercano a las necesidades de los aprendices, evitando "*a classical centre-periphery model*" (Nunan 1992:231) y descentralizado de la autoridad educativa, en este caso The Federal Department of Immigration and Ethnic Affairs. El modelo de curriculum desarrollado (Nunan 1990b) incluye, en primer lugar, un análisis de las necesidades de los aprendices, seguido de un agrupamiento de los mismos acorde con su nivel de competencia y sus objetivos de comunicación. Esta primera fase es seguida por una selección y secuenciación de tareas, junto a la especificación de los contenidos lingüísticos necesarios. El proceso culmina con la evaluación del proceso y de los participantes. En el fondo, responde a un modelo clásico de programación (Nunan 1988a), si bien lo que le hace diferente es la elección de la tarea como elemento articulador del programa y el tipo de alumnado con el que se pone en práctica.

### **3. La practica**

Podemos y debemos concluir, quizás con la mirada puesta un poco más adelante, en el sentido de que ojalá no sólo nuestros aprendices sean capaces de consumir el material de forma autónoma, sino que sean capaces también de producirlo del mismo modo: en esa línea de desarrollo integral del individuo como ser independiente y autónomo, investigador y creador, responsable de su aprendizaje y producción lingüística y de la utilización y producción autónoma de sus propios materiales.

Campbell & Kryszewska (1992:7-9) apuestan por las actividades centradas en el alumno, aduciendo un buen número de razones para ello:

(a) porque los aprendices tienen un gran potencial que debe ser desarrollado: tienen intereses, ideas, conocimientos, una cultura y una lengua propias, etc, que sería un absurdo desaprovechar;

(b) porque hacen que el análisis de necesidades, tan ensalzado por algún enfoque, se convierta en un hecho real y constante;

(c) porque los aprendices pueden proporcionar el input necesario para el desarrollo de la clase, que no seríamos capaces de conseguir de otra forma;

(d) porque los alumnos ya tienen una experiencia de aprendizaje, en general y de una L2, y pueden contribuir en mayor medida de lo que creemos a establecer un marco de trabajo en el aula;

(e) porque los aprendices no sólo no pueden ser consumidores de material, sino también, y fundamentalmente, productores de ese material;

(f) porque nadie mejor que ellos puede marcar su propio ritmo de aprendizaje;

(g) porque con este tipo de materiales hay un elemento de sorpresa, al no haber tantos elementos y materiales previstos de antemano;

(h) porque los alumnos pueden, y de hecho aprenden, de los demás y no sólo del profesor. Ellos mismos son el único elemento absolutamente imprescindible para propiciar el aprendizaje cooperativo;

(i) este tipo de actividades favorecen el concepto de grupo, en el que la contribución de cada miembro, en función de sus conocimientos y habilidades, es determinante.

Un ejemplo de actividades que favorecen el aprendizaje centrado en el alumno es el trabajo de grupo, o mejor llamado trabajo cooperativo, tanto en pequeño grupo (Rodríguez y Morales 1998) como en gran grupo (Dörnyei & Malderez 1997).

Nunan (1997:24) propone tres ámbitos posibles de actuación para desarrollar el aprendizaje centrado en el alumno: la planificación del curso, la puesta en práctica del programa a través de las distintas actividades y, por último, la fase de evaluación<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Sería interesante ver el capítulo tercero, titulado *Self-assessment*, en el libro de Harris & McCann (1994).

### 3.1 Actividades<sup>6</sup>.

#### 3.1.1. El contrato de clase<sup>7</sup>.

Esta actividad pertenece al ámbito de la planificación. A principio de curso el profesor pregunta a los alumnos qué cosas y/o actividades les gusta hacer en el aula y qué otras no les gusta mucho pero entiende que son necesarias para el aprendizaje de la lengua y para el funcionamiento de la clase. Cuando los alumnos han generado sus ideas y llegado a un acuerdo sobre las mismas, se plasman en un documento con el aspecto de un contrato, que es firmado por el profesor y por cada uno de los alumnos, estableciéndose de este modo, a través de la negociación, un marco de funcionamiento para desarrollar el trabajo del curso.

#### 3.1.2. Dictado auto-generado

El profesor pide a los alumnos que escriban en una tira de papel una oración sobre un tema, común para todos. Una vez recogidas todas las tiras de papel con las distintas oraciones, el profesor las va uniendo, conformando un texto que va dictando a los alumnos, en el que ellos pueden fácilmente reconocer su parte de contribución al texto.

#### 3.1.3. El mapa del tiempo<sup>8</sup>.

El profesor pide a los alumnos que éstos lleguen a un acuerdo sobre los símbolos que van a utilizar para representar los fenómenos meteorológicos. Una vez llegado al acuerdo, el profesor ejemplifica en la pizarra como se expresaría el tiempo, según los símbolos elegidos. Por ejemplo, si el símbolo es una nube y le acompaña un 15° sería: "*It is cloudy and mild*". Una vez hecho esto, el profesor pide a los alumnos que dibujen la silueta de un mapa de España y que coloquen en él un número de símbolos junto a las temperaturas, después los alumnos intercambian los mapas y describen por escrito los símbolos y temperaturas que se han encontrado. Cuando acaban, vuelven a intercambiarse los mapas con las descripciones, y otra persona distinta corrige el ejercicio, de acuerdo con los símbolos y ejemplos de la pizarra. La intervención del profesor en esta actividad, como se puede observar, es mínima y se reduce a poner algún ejemplo en la pizarra.

---

<sup>6</sup> Véase en especial el libro de Campbell y Kryszewska (1992). Otros ejemplos de actividades generadas por los alumnos se pueden ver en Roldán Tapia (1996b, 1996c y 1997)

<sup>7</sup> Véase al respecto el ejemplo de contrato que se incluye en Ribé y Vidal (1995:143), con alguna variación con respecto al que aquí se presenta.

<sup>8</sup> Véase Roldán Tapia (1996a), donde se incluyen otras actividades en las que los alumnos también deben utilizar el dibujo.

#### 3.1.4. Texto y huecos propios.

En grupos, el profesor pide a cada grupo que escriba un texto sobre un tema cualquiera, pide que escriban dos copias del mismo: una que recoge el profesor y otra que guarda el grupo. El profesor recoge los textos, los corrige sólo si es muy necesario, y tapa unas determinadas palabras, generando unos huecos en el texto. Cuando ese proceso está terminado, los nuevos textos con sus huecos son repartidos a otros grupos, para que rellenen los huecos. Para finalizar, el nuevo texto vuelve al grupo original para proceder a su corrección.

#### 3.1.5. Fotografías y textos.

El profesor pide a los alumnos que busquen en su casa, para el día siguiente, una fotografía artística, o inusual, que llame la atención por alguna razón. En clase, pide que los alumnos pongan un título a sus fotografías y que escriban un pequeño texto sobre lo que les sugiere la fotografía. Cuando han terminado, el profesor las recoge para exhibirlas posteriormente. Entonces pide a los alumnos que se pongan de acuerdo en unos criterios (4 ó 5) que van a utilizar para la elección de la fotografía ganadora de la exposición. Una vez elegidos los criterios, que pueden ser mejor foto, mejor título, mejor texto, mayor corrección lingüística, etc, proceden a hacer la elección, que a la larga no es otra cosa que un proceso de evaluación.

### **Bibliografía**

- Apple, J. 1989. "Humanistic approaches in the secondary school: how far can we go?", *ELT Journal* 43/4: 261-267.
- Apple, J. 1995. *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Barnett, L. & G. Jordan. 1991. "Self-access facilities: what are they for?", *ELT Journal* 45/4.
- Bird, K. 1993. "Learner development, teacher responsibility", *English Teaching Forum* 31/4.
- Blair, A. & J. Cadwallader. 1993. "Using Total Physical Response with young learners", *Encuentro* 6: 34-39.
- Campbell, C. & H. Kryszewska. 1992. *Learner-based teaching*. Oxford: OUP.
- Crabbe, D. (1993). "Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility". *System* 21/4: 443-452.
- Dörnyei, Z. & A. Malderez. 1997. "Group dynamics and foreign language teaching", *System* 25/1: 65-81.
- Ellis, G. & B. Sinclair. 1989. *Learning to learn English*. Cambridge: CUP.

- Gremmo, M.J. & P. Rilay. 1995. "Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea", *System* 23/2: 151-164.
- Harris, M.. 1993. "Learner training: from theory to classroom reality", *Encuentro* 6.
- Harris, M. & P. McCann. 1994. *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- Hill, B. 1994. "Self-managed learning" (State of the art article), *Language Teaching* 27/4.
- Holec, H. 1979. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kenny, B. 1993. "For more autonomy", *System* 21/4: 431-442.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lombardo, L. 1990. "Autonomy in foreign language learning: a report", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 22/3: 73-82.
- Millburn, A. 1992. "Learner training and the EFL curriculum", *English Teaching Forum* 30/3.
- Miller, L. & P. Rogerson-Revell. 1993. "Self-access systems", *ELT Journal* 47/3: 228-233.
- Moskowitz, G. 1978. *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Nunan, D. 1988a. *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. 1988b. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1990a. "Action research in the language classroom", en Richards, J.C. & D. Nunan (eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1990b. "Using learner data in curriculum development", *English for Specific Purposes* 9: 17-32.
- Nunan, D. 1992. "Toward a collaborative approach to curriculum development: a case study", en Nunan, D. (ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1993. "From learning-centredness to learner-centredness", *Applied Language Learning* 4/1-2: 1-18.
- Nunan, D. 1997. "Getting started with learner-centred teaching", *English Teaching Professional* 4: 24-25.
- O'Neill, R. 1991. "The plausible myth of learner-centredness: or the importance of doing ordinary things well", *ELT Journal* 45/4: 293-304.
- Oxford, R. & D. Crookall 1989. "Research on language learning strategies: methods, findings and instructional issues", *Modern Language Journal* 73/4: 404-419.
- Ribé, R. y N. Vidal 1995. *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.
- Robinson, P. 1991. *ESP today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Rodríguez Tuñas, R. y G. Morales Urgel. 1998. *El trabajo en grupo*. Oxford: OUP.
- Roldá Tapia, A.R. 1996a. "Comprehension through pictures", *English Teaching Forum* 34/1.
- Roldán Tapia, A.R. 1996b. "Learners as material designers", *Primera Clase* 23: 4.
- Roldán Tapia, A.R. 1996c. "Learner-generated grammar", *TESOL-Spain Newsletter* 19/2.

- Roldán Tapia, A.R. 1997. "Learner-centredness in school classrooms", *TESOL-Spain Newsletter* 20/1: 17-18.
- Rubin, J. 1975. "What the good language learner can teach us", *TESOL Quarterly* 9.
- Schloderer, U. 1997. "Self-access in foreign language acquisition", *GRETA, Revista para Profesores de Inglés* 5/1: 56-61.
- Sheerin, S. 1989. *Self-access*. Oxford: Oxford University Press.
- Sionis, C. 1990. "Let them do our job! Towards autonomy via peer-teaching and task-based exercises", *English Teaching Forum* 28/1: 5-9.
- Tudor, I. 1992 . "Learner-centredness in language teaching: finding the right balance", *System* 20/1: 31-44.
- Tudor, I. 1993. "Teacher roles in the learner-centred classroom", *ELT Journal* 47/1.
- Tudor, I. 1996a. "30 years of learner-centredness", *GRETA, Revista para profesores de Inglés* 4/2: 8-13.
- Tudor, I. 1996b. *Learner-centredness as language education*. Cambridge: CUP.
- Underhill, A. 1989. "Process in humanistic education", *ELT Journal* 43/4: 250-260.
- Villanueva Alonso, M.L. y V. Codina Espurz. 1996. "Un proyecto de diálogo entre la enseñanza-aprendizaje en situación de clase y el autoaprendizaje en los C.A.L.", en *Actas del XII Congreso Nacional de la Asociación de Lingüística Aplicada*. Barcelona: AESLA y Universidad Autónoma.
- Villanueva Alonso, M.L. y R. Escoda Ruiz. 1997. "Los centros de autoaprendizaje de lenguas: un espacio para el desarrollo de la autonomía desde una perspectiva cooperativa del aprendizaje por tareas", en Otal, J.L.; Fortanet, I. y V. Codina (eds.). *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaime I de Castellón.
- Widdowson, H.G. 1987. "The roles of teacher and learner", *ELT Journal* 41/2: 83-88.

# **Cómo enseñar fonética y no morir de aburrimiento**

**Manuel Vicente Calvo**  
I.F.P. Utiel

A la Doctora del Egidio

Mucho se ha dicho en los últimos tiempos sobre la recuperación de la enseñanza de la fonética a los alumnos de enseñanzas medias. Lo cierto es que tal propósito choca con diversos obstáculos; muchas veces nuestras clases de fonética se reducen a una mera repetición de fonemas o pares mínimos de palabras que poco o nada interesan a nuestros alumnos; otras veces la utilidad de esta disciplina resulta para el estudiante tan remota que cuesta trabajo concienciarle de su importancia. Son estas dificultades las que nos llevaron al Profesor Juan Seco de la E.O.I. de Guadalajara (cuyas actividades no se recogen aquí) y a mí a pensar en la posibilidad de ofrecer a nuestros alumnos actividades que mezclaran lo lúdico, lo literario, con el reconocimiento del alfabeto fonético escrito, lo que les permitiría:

- introducirse en el *proceloso mundo de la fonética*;
- utilizar el diccionario para el autoaprendizaje de la pronunciación, de modo que puedan reproducir oralmente palabras que no hayan escuchado antes, gracias a su conocimiento del alfabeto fonético.

Los resultados de nuestra buena intención quedaron reflejados en una serie de trabajos prácticos que se presentaron bajo el mismo título que encabeza este artículo. El artículo no tiene ninguna pretensión teórica y se presenta como ejemplo práctico que cada profesor puede adaptar a sus grupos, niveles y gustos, pero que, por lo general, ofrecen resultados más que interesantes tanto si hablamos de motivación como de aprovechamiento. Por lo que a mí respecta, el material que se presenta es fotocopiable. Tampoco creo que les importe a John Donne o Rudyard Kipling.



## SONG (John Donne)

En la elección de este poema tuvo más que ver el gusto personal de quien escribe que otras razones de tipo pedagógico; lo cierto es que su explotación tampoco puede considerarse original y se incluye en el artículo para mostrar cuál debe ser la gradación de las actividades. En esta primera, el papel fundamental no es para la escritura fonética sino para la rima. Lo que se presenta al alumno es, básicamente, una actividad de *multiple choice*; se marca la rima con letras como en los poemas que se estudian en las más tradicionales clases de literatura y se añaden en este caso algunas aclaraciones a palabras que ya no se encuentran en el inglés actual. La novedad consiste en que las palabras de final de verso que nos dan las pistas para rellenar los huecos están escritas en el alfabeto fonético con lo que el alumno no puede utilizar exclusivamente la grafía ni su, mucho o poco desarrollado, sentido de hablante para resolver la actividad, sino que ha de combinar sonido y escritura fonética. El profesor leerá las posibles soluciones para cada hueco de manera que el alumno habrá de relacionar sonidos y escritura fonética, gracias a la rima; de esta manera la introducción al alfabeto fonético no será en absoluto traumática.

Go and catch a falling _____ 1,	A
Get with child a mandrake _____ 2,	B
Tell me where all past years /a:/,	A
Or who cleft the devil's /fu:t/,	B
Teach me to hear mermaids /'sɪŋgɪŋ/,	C
Or to keep off envy's _____ 3,	C
And _____ 4	D
What /waɪnd/	D
Serves to an honest _____ 5.	D
If thou beest born to strange _____ 6,	E
Things invisible to /si:/,	F
Ride ten thousand days and /naɪts/	E
Till Age snow white hairs on /ði:/;	F
Thou, when thou return'st, wilt tell _____ 7	G
All strange wonders that befell /ði:/,	G
And /sweθ/	H
No _____ 8	H
Lives a woman true and _____ 9.	H
If thou find'st one, let me _____ 10;	I
Such a pilgrimage were /swi:t/.	J
Yet do not; I would not /gəʊt/,	I

Though at next door we might _____ 11.	<b>J</b>
Though she were true when you met _____ 12,	<b>K</b>
And last till you write your /'letə/,	<b>K</b>
Yet _____ 13	<b>L</b>
Will /bi:/	<b>L</b>
False, ere I come, to two or _____ 14.	<b>L</b>

1 star	start	stark	starve
2 rut	rude	root	rub
3 stinking	stirring	extending	stinging
4 fine	fin	fan	find
5 main	mind	mine	mime
6 side	site	sighs	sights
7 my	me	mew	may
8 warm	weir	where	were
9 fair	fear	far	fir
10 now	new	know	knock
11 met	meet	meat	mean
12 her	he	hear	hair
13 see	she	sheer	shed
14 threw	threat	three	tree

Quizá el poema no parezca una selección adecuada para según el tipo de alumnos, pero la explotación se puede realizar con otros poemas. En cualquier caso es importante que, tras la realización del ejercicio, el alumno escuche el poema al tiempo que lee, de modo que se refuerce la relación entre los sonidos y el alfabeto que intentamos enseñar.

### **IF (Rudyard Kipling)**

En este ejercicio los alumnos tomarán su primer contacto con la transcripción fonética; por ello, conviene recordar aquí que la finalidad de estos ejercicios no es que el alumno aprenda a transcribir, sino a reconocer los símbolos y a ayudarse de ellos en el aprendizaje. La transcripción fonética inversa, por su facilidad y su utilidad en los primeros intentos de asociación sonido-escritura fonética, ha sido el método elegido. Se entrega al alumno la siguiente ficha de trabajo.

/bɪ'gɪnɪŋz/	/spəʊkən/
/'brəʊkən/	/sʌn/
/dɪ'zɑ:stə/	/'sɪnju:z/
/eɪm/	/tu:z/
/fu:lz/	/tu:lz/
/gɒn/	/tɒs/
/ju:/ /ju:/ /ju:/ /ju:/ /ju:z/	/tʌtʃ/
/laɪz/	/'vɜ:tju:z/
/'ma:stə/	/waɪz/
/mɪ'nɪt/	/'weɪtɪŋ/
/mʌtʃ/	/'wɪnɪŋz/
/rʌn/	/'heɪtɪŋ/
/seɪm/	/ɪt/
	/ɒn/

Utilizamos en esta ocasión el trabajo por parejas para facilitar la realización del ejercicio; cada pareja de alumnos habrá de tener un diccionario a su disposición y es imprescindible que dicho diccionario tenga la transcripción fonética de las palabras; el primer paso es que los alumnos localicen la grafía de las palabras cuya transcripción se les ha entregado y las escriban junto a los fonemas de la ficha de trabajo. Nótese que algunas de estas palabras están repetidas debido a que habrán de ser usadas varias veces en la compleción de la ficha que presentamos a continuación.

### IF - Rudyard Kipling

If you can keep your head when all about \_\_\_\_\_  
Are losing theirs and blaming it on \_\_\_\_\_,  
If you can trust yourself when all men doubt \_\_\_\_\_,  
But make allowance for their doubting \_\_\_\_\_;  
If you can wait and not be tired by \_\_\_\_\_,  
Or being lied about, don't deal in \_\_\_\_\_,  
Or being hated, don't give way to \_\_\_\_\_,  
And yet don't look too good, nor talk too \_\_\_\_\_:  
If you can dream - and not make dreams your \_\_\_\_\_;  
If you can think - and make thoughts your \_\_\_\_\_;  
If you can meet with Triumph and \_\_\_\_\_  
And treat those two impostors just the \_\_\_\_\_;  
If you can bear to hear the truth you've \_\_\_\_\_  
Twisted by knaves to make a trap for \_\_\_\_\_,  
Or watch the things you gave your life to, \_\_\_\_\_,  
And stoop and build'em up with worn-out \_\_\_\_\_:

If you can make one heap of all your \_\_\_\_\_  
And risk it on one turn of pitch-and-\_\_\_\_\_,  
And lose, and start again at your \_\_\_\_\_  
And never breathe a word about your \_\_\_\_\_;  
If you can force your heart and nerve and \_\_\_\_\_  
To serve your turn long after they are \_\_\_\_\_,  
And so hold on when there is nothing in \_\_\_\_\_  
Except the will that says to them: "Hold \_\_\_\_\_!"

If you can talk with crowds and keep your \_\_\_\_\_,  
Or walk with Kings - nor lose the common \_\_\_\_\_,  
If neither foes nor loving friends can hurt \_\_\_\_\_,  
If all men count with you, but none too \_\_\_\_\_;  
If you can fill the unforgiving \_\_\_\_\_  
With sixty seconds' worth of distance \_\_\_\_\_,  
Yours is the earth and everything that's in \_\_\_\_\_,  
And - which is more - you'll be a Man, my \_\_\_\_\_!

El segundo paso del ejercicio es completar la ficha escribiendo las palabras en los huecos. Para los primeros pasos el alumno no puede apoyarse en la rima puesto que ha sido eliminada la última palabra de cada verso; así pues, el nivel de léxico será fundamental. Si los alumnos tuvieran grandes dificultades la solución más factible es que el profesor sea el que complete algún que otro hueco e indique también el tipo de estrofa que el autor está utilizando, lo que permitirá que el ejercicio se complete con mayor rapidez. La diferencia fundamental con la actividad anterior es que ahora se exigirá del alumno el esfuerzo suplementario de rellenar los huecos con escritura

fonética y no con la grafía habitual. Esta dificultad añadida pretende conseguir que el alumno reproduzca y así memorice con mayor facilidad el alfabeto fonético.

La corrección del ejercicio se hará utilizando una retroproyección en la que los alumnos irán escribiendo las palabras o pares de palabras que localicen correctamente sin esperar a completar todo el poema, de modo que la pareja que más haya localizado reciba algún tipo de incentivo (e.g. alguna postal, caramelos, etc.); la introducción de este aspecto competitivo ayudará mucho con grupos de adolescentes.

### **PURPLE RAIN (Prince)**

Quizá de nuevo el gusto personal a la hora de elegir la canción tuvo más que ver que la conveniencia didáctica, pero insisto en que se presentan aquí actividades modelo y no ejemplos únicos, por lo que los posibles cambios se harán de acuerdo a las necesidades y gustos de cada grupo. Nuestro último paso en la gradación de las actividades presentadas será el de reforzar la relación sonido-escritura fonética sin la ayuda de la grafía. Para ello se entregará a los alumnos la siguiente ficha que los alumnos habrán de leer durante unos minutos. Una vez leída el profesor pronunciará las palabras escritas en la ficha de trabajo y después reproducirá la canción elegida. En este caso se trata de la canción *Purple Rain*, incluida en la banda sonora de la película del mismo título que fue realizada íntegramente por Prince; si se utiliza esta canción habremos de advertir a los alumnos de la dificultad de la actividad para que no se desmotiven al momento de comenzar la reproducción de la canción escogida, pues la pronunciación del cantante no es precisamente standard.

Mientras los alumnos escuchan la canción habrán de ir subrayando todas aquellas palabras que reconozcan. Éste es el primer paso para unir sonido y alfabeto fonético sin apoyarnos en el paso intermedio de la grafía; por ello se ha de facilitar en todo lo posible la realización de la primera parte del ejercicio, pues es importante que el alumno se *enganche* a la actividad desde el mismo comienzo de ésta. De otro modo la actividad podría resultar un fracaso puesto que con un número mínimo de alumnos no se involucre en la actividad cundirá el desánimo entre el grupo e incluso pueden surgir problemas de control.

Recomendamos de nuevo la introducción de algún aspecto competitivo en los grupos de adolescentes, así como el uso del trabajo en parejas o en grupos de mayor número si las características físicas y de organización de la clase lo permitieran; se puede contribuir así a que los alumnos se ayuden unos a otros y agilizar de este modo

la realización de la actividad en un periodo lectivo que en nuestro sistema suele comprender unos cincuenta minutos.

/'kləʊz/	/'wi:'kɛnd/
/'kɔ:z/	/'sɒrəθ/
/'kɔ:z/	/'ʃeɪndʒɪŋ/
/'taɪmz/	/'sʌtʃ/
/'sti:l/	/'sʌmθɪŋ/
/'ʃeɪm/	/'ri:tʃ/
/'meɪk/	/'maɪnd/
/'lʌvə/	/'peɪn/
/'la:fɪŋ/	/'la:fɪŋ/
/'gɑ:d/	/'li:də/
/'frend/	/'kaɪnd/
/'hʌnɪ/	/'beɪðɪŋ/
/'ka:nt/	

Una vez escuchada la canción los alumnos habrán de tener subrayadas todas las palabras de la ficha y pasaremos a completar el segundo paso de la actividad. Volvemos a presentar una actividad de *fill in the gaps* con la dificultad de que el alumno no se podrá apoyar en la rima para la realización del ejercicio, ya que algunos de los huecos que ha de rellenar se encuentran a mitad de verso. Dependiendo del nivel del grupo habremos de optar por dificultar o facilitar la realización del ejercicio. Si deseamos facilitar, la tarea les pediremos que busquen en el diccionario la representación gráfica de las palabras; si por el contrario preferimos aumentar el nivel de dificultad dejaremos esta tarea para el final del ejercicio, una vez que los alumnos hayan rellenado los huecos reproduciendo las palabras en escritura fonética de la ficha anterior. Conviene recordarles que algunas de las palabras anteriores se han de utilizar dos veces, llamando su atención sobre el hecho de que la canción repite algunas estructuras en sus versos. De este modo, gracias a la eliminación de ciertas palabras y con las pistas que sobre la marcha vaya añadiendo el profesor, se hará más sencilla la

consecución de la tarea fijada. Se entrega a cada alumno la siguiente ficha que no es sino una reproducción de la letra de la canción con los huecos seleccionados.

<b>Purple Rain - Prince</b>
I never meant to _____ you any _____
I never meant to _____ you any _____
I only wanted to one time see you _____
I only want to see you _____ in the purple rain
Purple rain, purple rain
I only wanted to see you _____ in the purple rain.
I never wanted to be your _____
I only wanted to be some _____ of _____
Baby I could never _____ you from another
It's a _____ our friendship had to end
Purple rain, purple rain
I only want to see you underneath in the purple rain
I know _____ are _____
It's time we all _____ out for _____ new
You say you want a _____
But you _____ seem to _____ up your _____
I think you better _____ it
And let me _____ you to the purple rain
Purple rain, purple rain
I only want to see you, only want to see you
In the purple rain.

Si los alumnos hubieran completado los huecos con escritura fonética, podemos pedirles ahora que cambien dicha escritura por la grafía habitual, quedando el ejercicio terminado tras escuchar de nuevo la canción.

## CONCLUSIONES

Para concluir, recordaré que estas actividades se pueden aplicar a cualquier lengua y nivel, siendo cuidadosos en la elección del poema o canción. De la misma manera, se pueden utilizar para complementar alguna lección y utilizarse para repasar o adquirir vocabulario o estructuras gramaticales. La finalidad era presentar de una manera fácil el alfabeto fonético y ayudar al alumno a familiarizarse con él, dotándole de un método de autoaprendizaje de la fonética. Como se indicaba en el título, se trata de ejercicios prácticos sin más pretensión teórica que la de no matar y, sobre todo, no morir de aburrimiento.

## Normas para la publicación de artículos y trabajos en la Revista *Encuentro*

Los artículos deberán ser inéditos y tratar sobre temas referidos a la lingüística aplicada, la enseñanza y el aprendizaje, innovación e investigación de lenguas modernas, la formación del profesorado de lenguas, política lingüística etc. La dirección de la Revista priorizará aquellos trabajos que estén basados en investigaciones o experiencias realizadas en el aula por profesores o grupos de trabajo. Los artículos serán valorados por dos asesores de la Revista.

Los trabajos se enviarán por duplicado,, con espacio interlineal de 1.2 por una sola cara, con formato de letra de 11 p. *Times New Roman*, tamaño de página de 17 x 24 cm. y en programa Word Perfect (sin inclusión de estilos especiales). La extensión no deberá exceder de 10 folios, numerados en la parte inferior y alternando pares e impares. Los artículos incluirán a su inicio el título del artículo (sin el nombre del autor); este encabezamiento irá seguido de un resumen no superior a 200 palabras en castellano, así como en inglés, francés, alemán o portugués. Se les añadirá al final, en hoja aparte, el nombre del autor o autora, centro habitual de trabajo para la correspondencia y una breve descripción de su actividad académica y profesional.

Las notas aparecerán a pié de página. Las referencias bibliográficas se podrán indicar en el propio texto (*Stubb 1988:27*) o a pie de página; en este último caso indicarán el autor(es), año de publicación, título de libro en letra cursiva, lugar de edición y editorial (y página/s en su caso). Por ejemplo:

Tarone, E. y G.Yule. 1989. *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press, pág..

En el caso de artículos de revistas:

Roca, J. y otros. 1990. «Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos». *Revista de Formación del Profesorado*, nº 8, págs. 25-46.

La dirección de la Revista se reserva el derecho de publicar los trabajos recibidos y en el número de la misma que crea más conveniente. Se acusará recepción de los artículos recibidos. La correspondencia debe ser dirigida a:

Revista ENCUENTRO  
Departamento de Filología Moderna  
Escuela Universitaria de Magisterio  
c/Madrid, 1. E-19001 Guadalajara

Fax: (34) 918854445/ Correo-e: fernando.cerezal@uah.es\_