

AAAEditorial _____	2
Teaching a Whole English Language Course to First Year Undergraduate Students. A Proposal to Attain Coursebook Optimization ____	22
Análisis D.A.F.O. de Calidad de la Enseñanza del Alemán y Francés Aplicados al Turismo _____	35
La Enseñanza de una Lengua a Partir de la Imagen _____	43
El Otro Pilar de la Filología Inglesa. Enseñanza y Aprendizaje de la Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa _____	49
Focusing on the Future of Grammar Instruction. Focusin on Form ____	62
Décrypter le Message Pictural _____	70
Neue Wege Braucht der Mensch. El Alemán como un Nuevo Campo Formativo. Una Experiencia Docente _____	80
On Target. Progression in Modern Foreign Language Teaching and Learning _____	91
Empleo de la Lengua Extranjera en el Aula _____	101
Empleo de la Lengua Extranjera en el Aula _____	106
Un Proyecto Bilingüe. El Vocabulario Básico Infantil Español-Amazige _____	116
Un Proyecto Bilingüe. El Vocabulario Básico Infantil Español-Amazige _____	129
Lire en Français. Un CD-ROM pour la Lecture en FLE _____	135
Reflexiones y Propuestas Didácticas sobre el Uso de Internet para la Clase de Literatura Alemana _____	149
El Desafío de la Interculturalidad en el Aula. Experiencias para la -Asimilación de Valores y el Conocimiento del Otro _____	159
La Adquisición de Vocabulario en una Segunda Lengua. Estrategias Cognitivas y Lazos Afectivos _____	172

## **E d i t o r i a l**

### ***Por una verdadera calidad en la enseñanza***

#### **1. Introducción**

Cambian los gobiernos y sus leyes, pero algunos problemas permanecen. Nos referimos, en concreto, a la polémica y a la ley en torno a la calidad de la enseñanza, que nos retrotraen a situaciones no por viejas menos conocidas para muchos y que en esencia no deja de ser una contrarreforma conservadora después de haber mediatizado y creado “pánico social”<sup>1</sup> en torno a lo tremendamente mal que está la educación (malos resultados, indisciplina en las aulas, profesores incapaces, universidades trasnochadas y decadentes...), sin haber llevado a cabo un estudio serio y sistemático o, incluso, rechazándose algunas aportaciones. Y todo ello, por supuesto, refiriéndose a la enseñanza pública (no a la privada, que –como buena empresa– sabe recoger sus beneficios) y en un marco de presupuesto educativo inferior a la media europea.

La Ley de Calidad que se propone propugna una cultura de la competitividad, haciendo recaer el éxito en exclusiva sobre el esfuerzo (término utilizado 18 veces en las 14 páginas de su introducción) del alumnado y favorece la segregación en relación a los niveles socio-económico-culturales de las familias, más que compensar las desigualdades sociales a través de la educación y desarrollar una educación integral<sup>2</sup>. Es una ley que deja de lado al profesorado, lo jerarquiza innecesariamente y, además, no contempla su formación adecuadamente, tanto en la formación inicial (licenciatura para el profesorado de infantil y primaria y formación didáctico-metodológica paralela a la científica en todas las licenciaturas) como en su formación permanente.

En este sentido, la Ley de Calidad responde plenamente a las concepciones neo-conservadoras, como Michael Apple destaca:

Los neo-conservadores están profundamente comprometidos en la pretensión de establecer

---

<sup>1</sup> Véase la intervención de Xurxo Torres en la 37ª Escola d’Estiu “Rosa Sensat”, en la que pone en tela de juicio las manifestaciones generadoras de “pánico social”.

<sup>2</sup> Heredero, C. 2002. “Un modelo educativo presidido por la segregación”. *Página Abierta*, 126, pp. 6-9.

mecanismos más estrictos de control del conocimiento, de la moral y de los valores recurriendo a un currículo estatal o federal o a exámenes (muy restrictivos) estatales. Esta propuesta se basa en una desconfianza muy fuerte en los profesores y en los administradores escolares locales. Piensa que sólo a través del establecimiento de un fuerte control central conseguirán su lugar en el currículo el contenido y los valores del *conocimiento legítimo*. Junto a ello existe un compromiso con un currículo supuestamente más riguroso, basado en lo que consideran *altos estándares*. De este modo, la propia escuela debe ser más competitiva, de manera que los estudiantes sean re-estratificados a partir de lo que sería visto como un *conocimiento neutral* y exámenes *neutrales* de conocimiento. En esencia, esto se convierte en un retorno a los principios del social-darwinismo en la educación. También ha creado una situación en la que *la cola del examen menea al perro del profesor*. En la mayoría de los países el neo-conservadurismo conecta con el neo-liberalismo al conceder a los neo-liberales los mecanismos para determinar lo que sea una buena escuela y una *mala escuela*, de manera que el mercado pueda condenar a la desaparición a las *malas escuelas*<sup>3</sup>.

Por otra parte, no obstante, también permanecemos los que de una u otra forma dedicamos un buen número de esfuerzos a la educación en general y a la enseñanza de lengua; entre ellos –tenemos que decirlo– se encuentra el Proyecto *Encuentro*: la Revista y los Encuentros de Profesores de Lenguas (con trece años de historia a sus espaldas), así como los Movimientos de Renovación Pedagógica y otros colectivos.

Por ello, en esta Editorial nos queremos hacer eco y reproducimos la Editorial que apareció en *Encuentro* número 6 (Diciembre de 1993), que sigue siendo –en sus líneas generales– tan válida como entonces, cuando criticábamos las inconsecuencias y deficiencias de la LOGSE. Igualmente, reproducimos el “Manifiesto de la Confederación de MRP sobre la Ley de Calidad” y el “Manifiesto sobre el Anteproyecto de Ley de Calidad”.

## 2. Editorial de Encuentro nº 6 (diciembre de 1993)

“Esta breve Editorial no pretende abordar un tema tan amplio y polisémico como es la calidad de la enseñanza en todos sus aspectos, sino que deseamos esbozar algunas notas acerca de temas que nos parecen de gran interés para mejorar dicha calidad y para establecer una mejor relación de los docentes con el medio escolar.

En primer lugar, queremos referirnos -una vez más- a la formación y educación del profesorado como un proceso continuado desde la formación inicial a las diversas etapas de la formación permanente. La calidad de la docencia tiene mucho que ver

---

<sup>3</sup> Apple, M. 2001. “La educación en una época conservadora”. *TE*, 219, p. 31.

con la interrelación y continuidad de ambas formaciones, inicial y permanente, que asimismo deben estar unidas por medio del hilo conductor de la investigación y evaluación educativas. Separarlas -como intentan algunas instancias- no es más que una total desconsideración de la educación en su conjunto y “se corre el riesgo de que la acción de la formación permanente resulte ineficaz en algunos sectores educativos”<sup>4</sup>. En definitiva, unir ambas formaciones implica huir de una formación fragmentada, compartimentalizada y puramente tecnicista.

La importancia que debe darse a la formación y educación continuas del profesorado responde, por una parte, a las necesidades creadas por los cambios constantes del conocimiento, y, por otra, a la consideración de las y los docentes como el elemento dinamizador del proceso de cambio e innovación en el Sistema Educativo. Hoy en día, además, la formación debe ser multifacética si realmente se quiere responder a las variadas necesidades del alumnado. De ahí que una parte no desdeñable de la educación del profesorado sea precisamente personal y general en diversos campos de la actividad social y cultural, de tal modo que se amplíe su visión del mundo y de los problemas.

Hay que matizar, sin embargo, algunas cuestiones respecto a la concreción de la formación permanente. Por una parte, la formación y la educación del profesorado no son sólo responsabilidad de este colectivo de profesionales, como algunas opiniones pretenden hacernos creer, sino de todas las instituciones de formación docente así como muy especialmente de las administraciones educativas. Hacer recaer sobre las y los docentes el peso de su permanente formación no significa otra cosa que aumentar su agobio e insatisfacción. Y por otra, la formación y la educación profesionales docentes deben huir de las consideraciones parcializadoras y superficiales, que podríamos concretar en un excesivo énfasis en la realización de cursillos que acaban en sí mismos o en una reducción a las múltiples actividades *curriculares* creadas por la reforma educativa (en muchas ocasiones de puro corte administrativo y sin implicaciones en la calidad de la enseñanza).

En la actualidad está muy claro que cualquier proceso de mejorar la calidad del Sistema Educativo tiene que partir del profesorado mismo, lo que significa desde nuestro punto de vista combinar adecuadamente los siguientes aspectos:

---

<sup>4</sup> Imbernón, F. 1989. *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia, pág. 45.

- Privilegiar la investigación educativa a partir de la propia aula y centro, para lo que se requieren algunas condiciones adecuadas, como formación continua, tiempo en horas lectivas, seguimiento, materiales, suplencias, cambios organizativos en los centros...
- Priorizar la reflexión y discusión colectivas no sólo en el propio centro sino especialmente en otras instancias (CEPS, Escuelas de Profesorado, Encuentros...), lo que posibilita ampliar la visión del profesorado y superar las posibles rigideces del ámbito de centro.
- Potenciar el trabajo en grupos colaborativos que vayan más allá del propio centro y que busquen posibles respuestas a los diversos problemas que nos encontramos en la enseñanza, lo que implica tiempo lectivo, orientación, elaboración de conclusiones...
- Posibilitar con este enfoque el análisis y la evaluación de las áreas y ciclos en su conjunto, que permitan contrastar la realidad con las líneas marcadas por la Reforma Educativa y deducir las necesidades del proceso educativo.
- Implicar en los procesos de cambio a todos los componentes de la comunidad, alumnado, padres y madres, instituciones sociales..., lo que no está exento de ciertas esfuerzos y energías.

No tener en cuenta estos aspectos significa desde nuestro punto de vista dejar indefenso al profesorado ante una situación cada vez más compleja y, además, producir efectos de frustración, desinterés y en muchos casos de autculpabilidad.

El segundo aspecto relacionado con la calidad de la educación se refiere al concepto de reforma educativa que se está consolidando en nuestro país. Reformar el Sistema Educativo en todos sus niveles, desde la Escuela Infantil a la Universidad, debería ser algo constante de nuestra actividad para seguir avanzando en la calidad de la enseñanza y responder a los avances de la teoría, la práctica y la investigación educativas. Por el contrario, el establecimiento de un sistema jurídico-formal -más o menos aceptado por los componentes de la comunidad educativa- no significa por sí solo que la calidad mejore respecto a etapas anteriores. No nos aventuramos excesivamente si decimos que en la actualidad el proceso de reforma está más cerca del segundo estado jurídico-formal que de un estado en permanente transformación.

Podemos decir, incluso, que la reforma se halla encorsetada y en un callejón sin salida debido a factores como la excesiva duración del proceso, el uso de un lenguaje

y de un entramado excesivamente complejos que han llevado a una constante interpretación de exégetas, la posposición de la entrada en vigor de ciclos y consiguiente ruptura del sistema, el excesivo número de asignaturas y el sistema cuatrimestral en universidad... y a una falta de voluntad político-financiera por parte de las administraciones educativas. Si comenzamos por las Universidades, vemos que se han iniciado unos nuevos planes de estudio que no han ido acompañados del consiguiente aumento presupuestario ni de plantillas, ni -lo que es más importante- de innovaciones en el terreno didáctico-metodológico. Situación propicia para buscar fondos con una perspectiva de privatización, acercamiento de tasas a costes reales, traspaso de parte de la formación a masters y postgrados caros, precarización del profesorado (ayudantes y asociados), creación de estructuras paralelas semi-privadas para ciertas asignaturas...

En el ámbito de la LOGSE se ha retrasado ya por cuatro veces el calendario de aplicación de la reforma, que en lugar de finalizar en el curso 97-98 lo hará en el 2000-1. Por otra parte, se ha ido posponiendo la entrada en vigor de los niveles más caros a los últimos años, lo que supone graves distorsiones en el sistema de ciclos y sobre todo en la programación docente. Sería necesario para mejorar la calidad disminuir el número de alumnos por aula, incorporar especialistas, adecuar espacios (aulas, talleres, laboratorios...), construir nuevos centros donde sea necesario, actualizar la formación profesional, proporcionar suficientes equipos de orientación educativa, eliminar la obligación de impartir afines, abastecer los aspectos de formación y educación docentes desde las líneas marcadas en el punto anterior (tiempo, suplencias, etc.)... y, no lo menos importante, superar la escasez cuando no ausencia de personal de administración y servicios en lo centros.

La situación que esbozamos es aún más compleja si consideramos que la formación de la población española está entre las más bajas de todos los países de la OCDE y, por supuesto, de Europa. En España, el 78% de la población entre 25 y 60 años sólo ha realizado algún tipo de estudios primarios o básicos; un 12% ha alcanzado estudios secundarios y sólo un 10% algún tipo de estudios superiores. Esto contrasta con la reducción del gasto público en Educación de Adultos y Continua, mientras en otros países de la OCDE se da un papel importante a este nivel educativo como medio de aumentar de un modo rápido el nivel de formación de la población<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> OCDE. 1993. *Education at a Glance. OCDE Indicators*. Paris. (Las medias en los países de la OCDE son 45%, 36% y 19%)

Vemos necesaria, en consecuencia, una reconceptualización de la reforma en dos ámbitos: por una parte, en la orientación de cambio e innovación permanentes basados en los avances reales de la comunidad educativa; por otra, en la consideración de las necesidades derivadas de la aplicación de criterios de calidad no tecnicistas de la reforma, entre los que la formación del profesorado juega un papel de suma importancia. Avanzar en la solución de esos problemas no sólo mejoraría la calidad del sistema en su conjunto, sino que además incidiría positivamente en la creación de puestos de trabajo.

Considerados los aspectos de profesorado y la reorientación del concepto de reforma, el tercer tema que consideramos íntimamente relacionado con la calidad es el financiero. Al ir analizando cada uno de los temas anteriores hemos visto, entre otras, algunas de sus repercusiones financieras, que si no se resuelven no se garantiza una mejora de la calidad del sistema educativo.

Son muy elocuentes los datos ofrecidos por el informe de la OCDE para dejar muy claras las diferencias de nuestro país con respecto a otros países de la OCDE en cuanto al gasto educativo se refiere. Mientras la media de estos países era del 6,1% del PIB en 1991, España dedicaba un 5,6%; el gasto universitario medio de la OCDE era de un 1,5%, mientras el español se situaba en el 0,8%. Gasto que al ralentizarse desde 1991 y debido a la inflación ha significado una disminución progresiva, lo que implica un alejamiento mayor de la media europea y de la OCDE, situando a nuestro país en los últimos puestos.

La cicatería en el presupuesto de educación ha posibilitado la posposición de la aplicación de las reformas; se han incumplido inversiones ya del 32,7% desde 1990 (año de la LOGSE), así como en otros capítulos del gasto. Se argumenta como justificación la crisis económica (lo que no se hace con otros capítulos del presupuesto) y se pierde de vista el carácter de inversión productiva a largo plazo que la educación tiene, especialmente en momentos de crisis y como medio de formación de las personas.

Una visión a medio y largo plazo exige, por tanto, un conjunto de medidas presupuestarias encaminadas a superar el estancamiento en cambios e innovaciones, a retomar un nuevo ánimo de transformación que no recaiga sólo sobre las espaldas del profesorado, sino que se convierta en un esfuerzo solidario de toda la sociedad. Se exige, en resumen, un esfuerzo superior al de otros países si verdaderamente se quiere superar esta situación. Cualquier iniciativa que vaya en esta dirección será de enorme

interés.

Queremos concluir con algunas propuestas (a partir de las elaboradas por un Movimiento de Renovación Pedagógica<sup>6</sup>) que creemos permitirían sentar las bases para superar la actual situación:

- \* Recomponer un movimiento social en favor de la calidad de la enseñanza, que profundice en las relaciones entre la sociedad y el sistema educativo y fomente la participación de la comunidad educativa.
- \* Definir una plataforma pedagógica que parta de una visión global no parcializada del sistema educativo, que favorezca la elaboración de proyectos educativos coherentes y autónomos desde los propios docentes y centros.
- \* Fomentar y extender la renovación pedagógica a través de la formación de una nueva profesionalidad docente, en la que la investigación educativa debe jugar un importante papel.
- \* Definir claramente un plan de financiación que permita abordar las necesidades marcadas”.

### **3. Manifiesto sobre el Anteproyecto de Ley de Calidad**

“1. Los abajo firmantes, profesores de Educación Infantil y Primaria nos hemos sentido obligados a pronunciarnos públicamente sobre el Anteproyecto de Ley de Calidad de la Educación por considerar que su aprobación en los términos actuales supondría un retroceso real para la calidad de la educación de nuestros alumnos y en definitiva para el conjunto de la sociedad española.

2. En primer lugar consideramos que cualquier reforma educativa debe ser consensuada ampliamente con la Comunidad Educativa. La reflexión, la participación y el debate por parte de todos los sectores sociales implicados son una garantía de que las leyes resultantes darán una respuesta adecuada a la complejidad del sistema educativo, que debe no sólo atender a los aspectos internos de las instituciones educativas sino a su relación con una sociedad cambiante, plural y enormemente compleja ante la que no caben respuestas homogéneas o simples. Al

---

<sup>6</sup> Federación de MRP de Cataluña. 1991. *Cien medidas para mejorar la escuela pública*. Barcelona.

contrario que en el caso de la anterior Reforma Educativa donde si existió un proceso de experimentación y consultas a lo largo de un periodo de tiempo dilatado, en este sólo ha existido la imposición precipitada de un proyecto.

3. En segundo lugar estimamos que se ha perdido una oportunidad magnífica para hacer una evaluación objetiva y sistemática de la educación en España, no sólo sobre los resultados de los alumnos sino del conjunto de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente a esto, se ha dado por hecho la opinión de que la LOGSE en su conjunto ha fallado. Esto nos ha impedido saber qué es lo que ha fallado de una ley que justo ahora ha terminado su implantación: Nos quedamos con la duda de saber si realmente se ha aplicado, si el profesorado ha cambiado su forma de enseñar con respecto a lo propugnado en la ley, si ha existido una falta de financiación, si la inspección educativa o la formación continua han actuado adecuadamente o, entre otras, si las ratios contempladas permitían al profesorado hacer frente a la comprensividad. Entendemos que no se han aprovechado los trabajos de evaluación del sistema español elaborados por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación o el informe Pisa elaborado por la OCDE sobre los sistemas educativos. Simplemente la lectura de estos informes situaría el debate sobre el futuro del sistema educativo en un punto mucho más profesional y científico del que estamos ahora.

4. En tercer lugar nos sorprende la falta de sistematización y coherencia del Anteproyecto, que sigue diferentes esquemas para cada etapa, entremezclando sin criterio objetivos, propuestas curriculares y sugerencias puntuales, configurando algo que difícilmente será aplicable en la práctica. La desproporción entre el contenido dedicado a la Educación Secundaria frente a la Educación Infantil y la Educación Primaria es indicativa de que no se ha hecho una lectura de conjunto del sistema educativo sino de que se ha centrado en la Educación Secundaria supeditándose a ésta las etapas anteriores.

5. En cuarto lugar, nos parece que las modificaciones de la estructura de la etapa de infantil, de sus objetivos y currículo supone una agresión sin precedentes. La segregación del Primer Ciclo de Educación Infantil del Sistema Educativo y su definición como asistencial suponen un retroceso histórico en la educación de nuestro país para el que nos es difícil encontrar una justificación. Se olvida todo conocimiento psicológico y pedagógico, se olvida la realidad del trabajo de los profesionales del Primer Ciclo de Educación Infantil demostrando día a día que la

educación de un niño comienza desde que este nace, se olvida el hecho de que es uno de los colectivos más inquietos por su formación y por la mejora de la práctica educativa. No debería ser muy difícil entender que la necesidad de los niños a una buena educación no está reñida con las de las familias a una numerosa red de escuelas infantiles que favorezcan la conciliación de la vida laboral y la familiar.

6. En el caso del Segundo Ciclo de Infantil asistimos a un descafeinamiento en los objetivos y contenidos, y a una subordinación explícita a la Educación Primaria. Se tira por la borda un currículo consultado con los profesionales, bien fundamentado, que recogía el conjunto del desarrollo del niño y que daba un alto grado de autonomía sobre decisiones metodológicas, sin explicar nunca en qué se basa esa decisión. Extraña manera de favorecer la calidad en infantil. ¿Qué aporta de nuevo la ley de calidad? Colocar como dos de las cinco líneas prioritarias las "habilidades numéricas" y la lectoescritura. Nos resulta difícil entender la selección de la expresión de "habilidades numéricas", tan reducida, en vez de hablar de "pensamiento lógico matemático", pero lo que menos sentido tiene es que se piense que incorporar el inicio de la lectura y la escritura en De. Infantil va a suponer ninguna mejora de la calidad, por la simple razón de que nunca ha dejado de estar incorporado. Con independencia de lo que ley establezca, la presión competitiva de las familias, la presión de los compañeros del primer ciclo de Primaria para que los niños pasaran a primaria "leídos" y la inercia promovida por las editoriales de libros de fichas han mantenido la iniciación a la lectura y a la escritura en el centro del currículo en detrimento de otros muchos aprendizajes dificultando enfoques más globalizados y comunicativos aportados por el constructivista o por la psicolingüística (método que han demostrado su probada eficacia). En este, como en otros muchos aspectos, la LOGSE no se ha llegado a aplicar. Los pésimos resultados conseguidos por nuestro país en cuanto a dominio de la lectura, colocándonos por debajo de la media de la OCDE, debería ser una clara señal de que lo que realmente se ha venido haciendo en las aulas, tanto de infantil como de primaria, para fomentar la lectura y la expresión escrita no funciona. Que la solución sea más de lo mismo sólo puede empeorar las cosas.

7. Se podría haber aprovechado para propugnar medidas que mejoraran la calidad en De. Infantil, como por ejemplo la construcción de centros específicos manteniendo y potenciando la actual red (0-6, 2-6, 3-6, 4-6 ...) de reconocida calidad tanto en el ámbito nacional como internacional. También se podría haber aprovechado para disminuir las ratios. Según el objetivo 21 del informe "Objetivos

de calidad en los servicios infantiles" de la Unión Europea : "Las ratios de personal deberían ser superiores, pero no inferiores a las siguientes: 1 adulto/4 plazas para niños menores de 12 meses; 1 adulto/6 plazas para niños de 12 meses a 23 meses; 1 adulto/8 plazas para niños de 24 a 35 meses; 1 adulto/15 plazas para niños de 36 a 71 meses." Sabemos, por experiencia propia, que una disminución en las ratios mejora la calidad. No somos los únicos, según un informe elaborado por el Ministerio de Educación de Estados Unidos que resume la investigación sobre la incidencia de diferentes proyectos de reducción en el número de alumnos por aula en el rendimiento académico y en el ambiente social se han encontrado significativos efectos positivos de la reducción de la ratio cuando ésta se sitúa entre 15 y 20 (y de ahí hacia abajo mejor todavía), en especial en la primera edades y con efectos más claros en los niños más desfavorecidos social y económicamente. Gran parte de lo dicho en De. Infantil sirve para De. Primaria, pero aquí nos encontramos con una novedad especialmente peligrosa, la Prueba General de Evaluación que por una parte plantea una desconfianza en el trabajo del profesorado y de la inspección; y por otra, al limitarse a la evaluación de los alumnos olvidando el resto de factores educativos que forman parte de la enseñanza puede convertirse en una primera revalida que etiquete negativamente a los niños ante su entrada en la ESO: lejos de servir para mejorar la calidad de la enseñanza mostrará la injusta división de un sistema educativo que comparte los fondos económicos pero que concentra a los alumnos con menos recursos sociales y económicos en la rama pública del sistema educativo.

8. Frente a lo planteado en la ley actual que reconoce a los centros la posibilidad de elegir los materiales curriculares que mejor consideren convenientes para el aprendizaje de los contenidos concretados en el proyecto curricular, consagra los libros de texto lo que tenderá a hacer un currículo más homogéneo y menos adaptado a la diversidad social y de los alumnos, dificultando la puesta en práctica de proyectos educativos innovadores y de calidad, y poniendo en cuestión las experiencias educativas que muestran que cuando un equipo de profesores se compromete en un proyecto educativo que han ayudado a participar la calidad del centro mejora.

9. Con respecto a la dirección de los centros debemos señalar que los problemas del sistema actual no se resuelven haciendo menos democrática su elección, debe seguir siendo la Comunidad Educativa a la que representa quien la elija, y no recaer esta decisión mayoritariamente en la Administración. La pérdida de autonomía de los

centros, la limitación a la participación de las familias son realidades que, frente a los principios enunciados en la ley, van a poner a la escuela de espaldas a la sociedad.

10. Por último, no hay posibilidad de mejorar la calidad de la educación sin tener en cuenta a quienes van a ser protagonistas de los cambios: profesorado, alumnado y familias. En consecuencia, sería razonable paralizar la tramitación del Anteproyecto hasta que no se produzca un debate social del que salgan unas propuestas consensuadas que aseguren una educación de calidad para todos.

- Miguel Martínez, asesor de Educación Infantil en el Centro de Apoyo al Profesorado de Móstoles.

- Adolfo Rodríguez, asesor de Educación Primaria en el Centro de Apoyo al Profesorado de Móstoles.

- Manuela Uría, asesora de Educación Infantil en el Centro de Apoyo al Profesorado de Leganés.

- Concepción Alonso, asesora de Educación Primaria en el Centro de Apoyo al Profesorado de Leganés.

- Ana Carbonero, asesora de Educación Infantil en el Centro de Apoyo al Profesorado de Aranjuez.

- Alberto Pérez, asesor de Educación Infantil en el Centro de Apoyo al Profesorado de Getafe.

#### **4. Análisis y propuestas al documento de bases para la Ley de Calidad<sup>7</sup>**

Profesores/as del I.E.S. GALILEO – Valladolid – Abril 2002

Parte del profesorado del IES Galileo (Valladolid) quiere hacer llegar sus opiniones y propuestas acerca de la futura Ley de Calidad.

---

<sup>7</sup> Este documento se halla incluido en la *sede virtual* de CONCEJO EDUCATIVO de Castilla y León: [www.concejoeducativo.org](http://www.concejoeducativo.org)

## **I. Preámbulo**

Ante todo, queremos manifestar que esta consulta no puede tenerse en cuenta como tal o como parte de un proceso de debate, ni por el plazo concedido (muy corto y prácticamente durante las vacaciones de Semana Santa), ni por la forma: la consulta está basada en un cuestionario cerrado, muy sesgado y dirigido, no se sabe qué destino se dará a las opiniones, etc.

## **II.- Postura ante el documento:**

Manifestamos nuestro **rechazo absoluto al documento de Bases para la Ley de Calidad** presentado por el MECD. El actual sistema educativo tiene problemas y requiere cambios, pero los cambios necesarios no van en la dirección de las medidas presentadas por el Gobierno. Como consecuencia **pedimos que sea retirado** y se ponga en marcha un verdadero proceso de revisión y mejora del actual Sistema Educativo.

Nuestra postura se basa en los siguientes argumentos:

### II. A.- De forma global:

1. Falta un diagnóstico serio y riguroso de los principales problemas del sistema educativo.
2. Por una parte, recoge aspectos muy parciales de diversas leyes actuales de diferente rango a las que, obviamente, afectará. Por otra, no se hace mención al rango que tendrá. Ambos elementos juntos hacen que no se sepa ni el proceso que necesitará, ni a qué Leyes o partes de ellas van a variar y cuáles van a perdurar.
3. En cada parte que menciona, no se hace un desarrollo coherente y completo que incluya, entre otros aspectos, las causas y los objetivos que se pretenden. Todo esto imposibilita un debate serio en estos momentos y una buena aplicación posterior.
4. No menciona, ni tan siquiera, los objetivos que se pretende conseguir con la enseñanza obligatoria y general, que es la que va a afectar a toda la población, diferenciándolos de los de la no obligatoria. Tampoco se hace al concretar en cada etapa.
5. Desprecia por completo el trabajo que el profesorado haya puesto en práctica en los centros, incluso aunque haya tenido resultados positivos.

## II.B.- De forma más pormenorizada:

A pesar de lo anterior, de la lectura del texto presentado por el Ministerio y tras un primer análisis, que seguramente podría enriquecerse, se desprenden las siguientes conclusiones:

### 1º.- Mejora de la calidad

Resulta increíble que en un documento que dice tener por objetivo la calidad, no se vea por ningún lado alguna medida que pueda aumentar dicha calidad:

a) No se establece ni objetivos ni sentido a la enseñanza obligatoria:

- Da continuidad a la enseñanza obligatoria con el Bachillerato (y a éste con la Universidad) y orienta TODO EL SISTEMA HACIA ÉSTE (Primaria orientadora de Secundaria, Primer ciclo de ESO orientador del 2º donde ya hay itinerarios, y a 4º de ESO lo hace “pre-enseñanza postobligatoria”
- En la única etapa en que marca algún objetivo en relación a la sociedad es en Bachillerato que es donde no está todo el alumnado.

b) No se analizan los problemas que existen y sus causas dentro y fuera de lo escolar.

c) No se define explícitamente qué se entiende por calidad y se liga a la mera transmisión -adquisición de contenidos académicos:

d) Se utilizan como elementos de ayuda para conseguir la calidad:

- La **evaluación** tiene carácter **prescriptivo**, se realiza al final, cuando el proceso ya está terminado y en ella solo se “sanciona” lo hecho. Esta evaluación es utilizada para seleccionar a una parte del alumnado.
- La **separación del alumnado y de los centros**:

- Del alumnado:

- Preocupándose sólo de aquel sector del alumnado al que resulta más fácil enseñar ya que responde académicamente mejor. Para ello:
- Los divide en itinerarios *cerrados* que conducen a **cinco** salidas reales diferentes: tres de ellos a dos titulaciones de diferente valor y otros dos *ocultos* (Garantía Social a los 15, y repeticiones + grupos de refuerzo), a ninguna titulación. Tras esta división sólo importa el rendimiento en dos de dichos caminos (los del Bachillerato)

- Los reúne en grupos que llama “de refuerzo” que son bolsas de fracaso en las que pueden llegar a estar “mezclados” inmigrantes que no sepan la lengua, alumnado que ni siquiera entra en Secundaria (12-13 años) y alumnado “tripitidor “ de 1º (hasta 15 años).
  - Pretendiendo que esta separación en grupos “homogéneos” sea la solución a la conflictividad que pueda haber en Secundaria, cuando todo el profesorado de estos centros sabe lo que puede llegar a ser una agrupación como la planteada en el punto anterior.
- De centros: estableciendo, implícitamente, centros de primera (privados), de segunda (algunos públicos) y de tercera (la mayoría de los públicos), pues los itinerarios no serán los mismos en todos los centros; se anuncia una separación en centros de FP y de Bachillerato y los centros podrán “*escoger especialización y elegir al alumnado según ésta*”(¿?)
- El **esfuerzo**, entendido como “bien “ y “principio” universal, sin pararse a pensar si ese esfuerzo que se quiere pedir para acabar unos estudios que se prolongan según el documento hasta la Universidad como nivel de *excelencia*, tiene el mismo sentido para un alumno o alumna que se mueve en un “alto nivel de formación” que para otra con graves carencias culturales en su entorno, sin pensar en que las expectativas de familias de esos tipos de alumnos van a ser diametralmente distintas y por tanto serán distintos la exigencia y el esfuerzo que le pedirán. No se tiene en cuenta que se está poniendo como fin esencial algo que está acorde con la parte del alumnado que ya está más favorecido de partida.

## 2º. Reducción de derechos:

### A) Al alumnado:

Se limita de hecho el derecho al aprendizaje de una parte del alumnado:

- restringiendo el derecho a ser admitido en un centro en base a una supuesta especialización que éste determina.
- aumentando las barreras selectivas (hasta llegar, en la postobligatoria, a la posibilidad de no dar la titulación aun con todas las asignaturas aprobadas, cosa imposible ahora)

- encaminándole a itinerarios sin salida.
  - mediante su exclusión prematura de los centros educativos. Se pierde el derecho a la educación de 16 a 18 dentro de los centros de enseñanza general (sólo si el centro quiere se puede seguir).
- B) En los centros, al profesorado y a la comunidad educativa
- a) Se pierden recursos como las Jefaturas de estudio adjuntas
  - b) La FP desaparece de la etapa secundaria (la de grado medio no se menciona en sus fines, la superior se deja explícitamente excluida)
  - c) Se jerarquizan y se asimilan a empresas:
    - Al restringir la participación en el nombramiento de director.
    - Al profesionalizar la figura de éste
    - Al hacerle más responsable directo de la convivencia y la vida del centro
    - Al rehacer el cuerpo de catedráticos con prerrogativas y utilización de puestos clave y cómodos en los Institutos.
  - d) Se restringe enormemente su grado de autonomía mediante:
    - El establecimiento de un sistema de evaluación tan rígido, que excluye o dificulta el trabajo colectivo
    - La existencia de una programación pre-establecida de carácter muy extenso.
    - La falta absoluta de una definición del marco de dicha autonomía.
    - La sustracción a la comunidad educativa de su participación en el proceso de elección de director y equipo de dirección, así como en el debate en el proyecto educativo de centro.

### **3°. Privatización**

Se da vía libre a la financiación de la enseñanza privada desde el momento que se incluye la referencia de que los centros concertados tendrán financiación para todas aquellas necesidades que se deriven de los programas en ellos aprobados.

### **4°. Financiación**

Si se quiere de verdad ofrecer una educación de calidad para todos, es necesario invertir más y mejor en una educación pensada para toda la población. Sin embargo en un documento que pretende mejorar la calidad de la educación, no se establece ninguna forma ni se hace ninguna referencia para una cuestión tan fundamental como esta. En lo anterior hay que mencionar tan solo una excepción: el presupuesto, antes mencionado, que se dedicará a cubrir todas las necesidades de la enseñanza privada – concertada.

### **III. Algunas propuestas:**

Realizamos algunas propuestas ajustándonos al documento enviado por la Dirección Provincial, aunque éste suponga ya un sesgo importante en sus planteamiento y la búsqueda de posible soluciones. Deben considerarse estas propuestas algo parcial y que necesita de una profundización y complementación importante. Lo que se presenta es fruto del poco debate que ha sido posible hacer debido a la extrema premura de tiempo concedido:

**1. Cuestión 1ª que plantea la Administración:** *mejorar la estructura del sistema educativo y la adaptación del currículo a las diversas aptitudes, intereses y expectativas de los alumnos*

#### 1.1. Sugerencias para mejorar la Educación Infantil

Aunque ese no sea el nivel que corresponde a este centro si creemos que en dicha etapa:

- Debe diseñarse con carácter eminentemente *educativo* y con coherencia en toda su extensión, desde los 0 a los 6 años.
- Debe establecerse una red pública que cubra todas las necesidades en igualdad de condiciones.
- No debe dañarse incluyendo contenido de carácter prescriptivo que no tenga en cuenta el ritmo de maduración de cada niño o niña

#### 1.2.- Sugerencia para mejorar la Educación Primaria :

Aun no siendo esta tampoco la etapa correspondiente a este centro sí queremos hacer algunas precisiones por la importancia e influencia que tiene lo que en ella se haga sobre la etapa posterior.

Esta etapa, como el resto, debe tener unos objetivos propios y que marquen con claridad qué se quiere que consiga el alumnado al terminarla y no se le debe supeditar a una etapa posterior sino, en todo caso, al revés.

Se hace necesario recuperar el concepto de educación integral, incluyendo el concepto de área en la realidad (en el documento se les denomina así pero su enunciado corresponde a asignaturas) y eligiendo un perfil que corresponda a una formación en todos los ámbitos.

### 1.3.- Sugerencias para mejorar la estructura del sistema y la adaptación del mismo a los intereses, necesidades y expectativas del alumnado:

Haciendo más hincapié en aquellas propuestas que se refieren a la Educación Secundaria, creemos que existe una buena cantidad de experiencia acumulada en base al esfuerzo hecho en centros y por el profesorado en ámbitos o líneas de trabajo que debieran tenerse en cuenta como punto de partida y análisis de posibilidades. Algunos ámbitos serían:

- agrupaciones verdaderamente flexibles
- reducción del número de asignaturas y del equipo de profesorado que imparten al mismo grupo.
- aumento de las horas con cada grupo
- mayor relación entre la teoría y la práctica
- diferentes formas de organizar y utilizar, horarios, espacios y recursos materiales y humanos en base a criterios y fines pedagógicos preestablecidos y acordados.
- propuestas de coordinación de los equipos docentes
- diferentes formas de plantear el final de la etapa para aquel alumnado que no ha logrado éxito (diversificación, etc) sin tratar de segregarle o apartarle del centro.
- diferentes posibilidades de actuación en base a las dotaciones que facilita una u otra administración en base a proyectos que se vayan a llevar a cabo.
- desarrollo de Bachilleratos de carácter “pre-profesionalizadores”
- planteamientos de uso de la optatividad con carácter integrador.
- la evaluación como un elemento integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2. Cuestión 2ª que se plantea la Administración *fortalecer institucionalmente los***

*centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía, la profesionalización de la dirección y el empleo de sistema de verificación de los procesos y de los resultados*

Pensamos que en el enunciado de este punto sobre el que dar respuestas existen aspectos que tergiversan cualquier respuesta, además de existir contradicciones.

*2.1.- Medidas para reforzar la autonomía de los centros y la profesionalización de la dirección*

Partiendo de lo antes dicho, vemos incompatible el refuerzo de la autonomía de los centros con la profesionalización de la figura de la persona que ocupe la dirección del mismo y su forma de designación. En el ámbito educativo resulta fundamental que lo trabajado se sienta como algo propio y, para ello, hay que hablar de formas de participación. Las vías de participación en los centros tienen hoy en día graves carencias. Para hacer efectiva la autonomía de los centros es necesario solventarlas. Por tanto proponemos:

- Avanzar en pos de que las posibilidades de participación que existen hoy en día se hagan más reales, en vez de proponer su eliminación
- Tender a la gestión colectiva y la "responsabilización" de las personas que intervienen en el centro y en los procesos de aprendizaje en vez de a la individualización y la "des-responsabilización" para dejarla en manos de una persona.

*2.2.- Cómo pueden mejorarse los sistemas de verificación de los procesos y de los resultados*

En este caso también pensamos que existe un importante sesgo en el planteamiento de la cuestión: no se trata tanto de mejorar los sistemas de verificación (aunque estos incluyeran los procesos) como los mismos procesos.

**3. Cuestión 3ª que se plantea la Administración:** *mejorar la función docente, garantizando las condiciones adecuadas para desarrollar la labor educativa, la formación del profesorado y su reconocimiento profesional.*

Aunque no se menciona en realidad cuales serán las mejoras que tendrá el futuro docente, en este ámbito si existen una serie de ideas y propuestas que es necesario perfilar:

- La función docente tiene y debe tener un carácter más amplio que el que se le

da en el documento. Sería necesario debatir un verdadero estatuto de la función docente con un planteamiento serio y global.

- En ningún caso debe tenderse a dividir y crear escalafones en el profesorado como forma de crear oportunidades. Pensamos que tener diversas opciones de trabajo y oportunidades no tiene que suponer lo anterior. Muy al contrario, tender a la jerarquización y a la consolidación de cargos y preferencias, ha creado y seguiría creando una dinámica de enfrentamiento y desentendimiento de la labor docente en los centros.
- Debe, por tanto, potenciarse el trabajo en equipo y tratar de que éste sea el responsable de lo que hace en vez de dejarlo en manos de una persona (caso de la gestión del centro para el director o los proyectos de innovación para los catedráticos).
- Respectos a la formación no se concreta nada y creemos que sería necesario especificar las líneas maestras por las que ésta debiera discurrir.

**4. Cuestión 4ª que se plantea :la Administración: mejorar la evaluación del sistema educativo, de los centros y del rendimiento de los alumnos tratando de alcanzar los mismo niveles de los países del entorno**

Como en otras cuestiones, en esta ocasión se introducen elementos en la misma que distorsionan o deforman cualquier respuesta posible: se usa un dato comparativo con otros países puesto en duda en muchas ocasiones en numerosos debates tanto por al forma de uso del estudio, como por aquella en que se extraen conclusiones y se hacen públicas.

En este apartado de evaluación, no obstante, nuestras propuestas son:

- En la evaluación del alumnado:
  - Conservar el nivel de autonomía a los centros respecto a sus sistemas concretos de evaluación, procurando:
  - El trasvase y conocimiento de lo hecho por los mismos y que haya podido tener cierto éxito.
  - La exigencia de coherencia entre los principios y la forma de llevarla a la práctica.

Como consecuencia, de lo anterior, no fijar de una forma tan taxativa y excluyente como la que aparece en el documento, la forma de promoción y

titulación. Esta línea, tan rígida y ajena al trabajo de los centros sólo supone el establecimiento de barreras e impedimentos para el alumnado con menos posibilidades y apoyos externos.

- Del centro y el sistema educativo: No debe establecerse una evaluación del sistema y los centros de carácter competitivo y empresarial, basado en resultados finales sin tener en cuenta más variables, sino que hay que acudir a otro tipo de seguimiento de las actuaciones que se llevan a cabo, como un instrumento para la mejora de los procesos que se sigan.

**5. Cuestión 5ª que se plantea la Administración** *mejorar el clima de estudio y convivencia en los centros, así como determinar las competencias y responsabilidades de los diversos sectores de la comunidad educativa*

Tampoco en lo que se refiere a la convivencia se puede decir que se parta de cero. En diferentes centros se ha ido avanzando en determinadas experiencias con las que se ha logrado superar la conflictividad que existía en el mismo. No debe de ser este un elemento a olvidar sino a intercambiar y a utilizar para la búsqueda de alternativas.

En todo caso dichas alternativas pasan en los centros y en la sociedad por:

- Basarse en la convivencia y no en la disciplina-indisciplina
- Fomentar el intercambio entre el alumnado y no la separación del mismo
- Basarse en la búsqueda de la igualdad de derechos y deberes reales y no meramente formales, dando importancia a cada persona como tal y a sus circunstancias

## **Teaching a whole English language course to first year undergraduate students: a proposal to attain coursebook optimization**

**Pilar Aguado, Purificación Sánchez y Mar Vilar**  
Universidad de Murcia

### **Abstract**

Core English language is probably the most important subject in English Studies. Consequently, the design and implementation of the syllabus has to be carefully prepared. However, we have very tight timetabling, many students, and a very heterogeneous level as far as their command of the language is concerned. This paper aims to determine language areas which present difficulties for students in their first year of English Studies according to the results obtained in the final exams of June 2000 and June 2001. After a statistical recount we have determined that the questions related to the use of the English past tense and comparing and contrasting structures are those in which our students registered the highest rates of failure. We propose the consolidation of the aforementioned areas through overexploitation of the reading and the writing activities proposed in the book. As neither the syllabus nor the timing of the lectures can be changed, we have considered that taking full advantage of the textbook could benefit the students.

### **Resumen**

La asignatura de lengua inglesa es quizás una de las más importantes en los estudios de Filología Inglesa. Es por ello que la planificación del programa y su implementación debe realizarse muy cuidadosamente. Sin embargo, se dispone de un calendario académico muy ajustado para el desarrollo de la asignatura y el nivel que poseen los alumnos en cuando al dominio de la lengua suele ser muy heterogéneo. Este trabajo presenta un método alternativo para detectar y categorizar aquellas áreas del lenguaje que son de especial dificultad para los alumnos en el primer año de los estudios de Filología Inglesa, de acuerdo con los resultados obtenidos en los exámenes finales de junio de 2000 y junio de 2001. Tras un análisis estadístico, se ha detectado que las preguntas relacionadas con los tiempos de pasado en inglés y las estructuras de comparación y contraste son las áreas en las que los alumnos mostraron los niveles más altos de error. Asimismo, se propone la consolidación de las áreas mencionadas a través de la sobreexplotación de las actividades de lectura y escritura que aparecen en el libro. Teniendo en cuenta que no puede cambiarse ni el programa ni la temporalización de las clases, se ha considerado que la optimización de las actividades del libro de texto puede beneficiar a los alumnos.

## **1. Introduction**

Course design is sometimes a difficult task to deal with. Teachers have to consider not only what they have to teach and how to do it, but also other components such as evaluation. At Murcia University, core English language is taught in English Studies. It is a fact that, regarding everyday lecture preparation, it is very hard to fit syllabus subjects within the set of hours previously assigned by the Ministry of Education. This situation affects all University degrees and has very important consequences in many subjects, four-skills/whole English Language courses being the ones most influenced by this academic structure.

Core English Language is taught in 4 academic years, with the same time distribution: 3 hours a week, for 30 weeks a year. As far as content and skill organization is concerned, this course is designed to take up to three sessions. The first one is devoted to the study of the use of English and reading, the second session deals with listening and writing activities, and finally, the last one is intended to improve students' oral skills. A native teaching assistant helps with these speaking lessons. One of the defining characteristics of the course is its communicative approach. For this reason, the choice of what we teach is based on the communicative needs of the students in a specific academic context. On the basis of this assumption, it must be inferred that yearly contents selection is a delicate task that has to be carefully done. Moreover, material choice becomes a difficult decision to make, as there is no text-book in the editorial market which matches 100% with the syllabus proposed for a specific subject. However, a commercialised course book should be selected. Students, mainly those from the earlier years, who are accustomed to using this type of reference material in secondary school, feel more comfortable organising their study with these materials. In addition, they are more confident with a direct printed reference of what they are studying, since they will have to learn how to expand information and notes by handling different manuals and reference books in the library.

This is the reason why, at Murcia University, a coursebook has been selected to be used in the English Language class for first year students of English Studies. In our particular case, and after some careful research into the material already published, *New Progress to First Certificate* by Leo Jones was chosen as the textbook for our students. They have to meet an upper-intermediate level of command of the language at the end of the course, which corresponds with First

Certificate level. The starting point in terms of language level is intermediate, which usually coincides with the mean mark of the Oxford Placement test the students take at the beginning of the course. The above mentioned textbook, which is organised in twenty instructional units based on practical topics, focuses on the development of the 4 language skills by means of communicative functions, such as *describing, agreeing, disagreeing, offering, giving permission*, etc. and lexical areas like *free time, personal info, travels*, and others. On the other hand, basic grammar contents, reviewed for consolidation, will fall into sixteen main categories: Present tenses, Questions and question tags, The past, Articles and quantifiers, Modal verbs, If sentences, -ing and to, Relative clauses, Conjunctions, Passive voice, Reported speech, Comparing and contrasting, The future, Adverbs and word order. Special emphasis is placed on the study of vocabulary and phrasal verbs.

However, the teaching situation is far from ideal. Teaching becomes a complicated activity when the teacher has to cope with overcrowded classrooms of more than 100 students. Despite the fact that all the people involved in this class are supposed to share and follow the same textbook and reference material and the students are free to actively participate in the lectures, the teachers of this subject have the feeling of not being fully satisfied with performance. We assume that some English aspects studied in class are not completely inferred by the students, maybe because there is not enough time to deal with them in detail, (though, as previously stated, everybody has the opportunity to take part in class), or probably because students are overconfident about some areas of language.

## **2. Procedures**

In order to find out which grammatical or lexical areas are more difficult to consolidate, we have analysed the use of English test the students have to take to pass the subject at the end of the year. This test is part of a global evaluation of the year, as the students have to deal with writing, listening and reading tests, as well as an oral interview. The percentage distribution of these language skills in the final exam is as follows: Use of English: 40%, Reading: 15%, Listening: 15%, Writing: 10% and Oral Exam: 20%.

The Use of English test is organised in the following way: the students have to answer 80 multiple choice questions related to the grammar review and vocabulary

areas from the textbook, where only one answer is correct, and three distractors are given. A penalty index is employed to avoid random answers (each wrong answer subtracts 0.25 from the final mark). Use of English has an important role as it represents 40% of the total mark. To corroborate that there are recurrent areas, the tests of two academic years have been revised (June 2000 and June 2001). In both tests, the complete Use of English/ Grammar Review and vocabulary categories are represented in the same proportion as in the textbook.

The reliability coefficient for the June 2000 test receives the score of 0.84, whereas for the June 2001 it is 0.81 (Heaton, 1975). Validity relies on the appropriateness of the test in relation to the contents of the subject. The number of students who took the exams was, respectively, 183 and 189. We have considered the index of difficulty to determine with which structures or in which areas students failed to make progress. Such items could be grammar points on which either the teacher has not spent enough class time (Madsen, 1983:182) or to which students do not pay special attention. The first consideration corroborates the idea that lack of time to a complete syllabus for core English Language can lead to failure on the part of the students.

All the questions of both exams were classified in terms of the grammar area they covered, or their relevance to the vocabulary section. Although the use of prepositions as such was not examined in the grammar section, the textbook offers a wide range of activities dealing with their use. So, prepositions were regarded as an important aspect to take into account when designing the final test. On the other hand, questions and question tags were not included as the students obtained high marks in this language issue when they took the placement test at the beginning of the academic year.

With respect to the lexical field, not only the general vocabulary of each unit was considered, but also some verbs, idioms, phrasal and prepositional verbs were also represented in a section aside in our classification. Thus, the questions in the exam were classified into the following headings: Vocabulary, Phrasal verbs/verbs + preposition, Articles and quantifiers, -Ing and to + infinitive, Present tenses, Future tenses, Modal verbs, If sentences, Prepositions, Past tenses, Reported speech, Passive voice, Relative clauses, Adverbs and word order, Conjunctions and Comparing and contrasting.

The indexes of difficulty were statistically calculated taking into account all the

students who failed or did not answer each question

### 3. Results

In the following table, the indexes of difficulty for each specific heading are shown:

	June 00	June 01
Vocabulary	51.30	58.37
Phrasal verbs and verbs+ preposition	48.35	55.35
Articles	28.50	60.67
Ing- and to	55.12	40.22
Tenses (present )	13.33	44.67
Tenses (future)	33.50	50.00
Modal verbs	42.00	49.00
If sentences	39.00	42.67
Words + prepositions	43.50	65.00
The past	73.00	56.67
The past: Reported speech	40.67	26.00
The passive	38.67	53.00
Relative clauses	6.00	11.50
Adverbs and word order	49.00	23.00
Conjunctions	----	39.00
Comparing and contrasting	57.00	77.00

Table 1: Indexes of difficulty found in each test (June 2000 and June 2001), for each Use of English/Grammar Review headings evaluated. In blue colour those indexes over 50%

On the basis of the results of the two tests delivered in the last two years (June 2000 and June 2001), it can be observed that 3 grammar sections show the highest indexes of difficulty (> 50%) and consequently need more strengthening on the part of the student: *General vocabulary, the past and comparing and contrasting* (Other areas such as the passive or prepositions showed high indexes of difficulty, but not in the two exams under analysis. The study of these last areas is of course of interest, but we are going to concentrate on those which have recurred from one

year to another). To our surprise, neither the formation and the contextual uses of the English past tense nor the comparing and contrasting structures had been shown to be difficult areas for our students through the course. They were able, when asked, to enunciate the use of both language items and to do the exercises related to these points.

#### **4. Discussion and Proposals**

Results do yield conclusive evidence that we must continue making inquiries as to how to improve second language learning in these areas, with the handicaps of few class hours, too many students and a dense textbook with which to teach English. No more complementary activities can be added since there is not enough time to deal with them, not even incidentally. No activities can be substituted in the textbook, as this will be to the detriment of other grammatical areas. No more lecturing hours can be added, as the students' timetable is very tight. Bearing in mind this series of drawbacks, our proposal is to optimise maximum performance from the activities that already appear in the textbook (fulfilling up the goal that they are intended to). In addition, as has previously been mentioned, we have to deal with large heteroneous classes (Coleman, 1989a and b; Sarangi, 1989; Sarwar, 2001). It is universally agreed that language is learnt by practice. However, as teachers are less able to attend to every individual, they have to make an extra effort to produce active participation among students, falling back heavily on group work (Brumfit, 1980). That is why large heterogenous classes seem very much to be challenging and interesting sometimes to teach, as they provide us with greater opportunities for innovation and more creative professional development (Ur, 1991).

The textbook should be a "shop-window" for language (Grant, 1987), so we must consider making the most of it. The overexploitation of reading activities, where global comprehension and the acquisition of new vocabulary are the main aims (Grellet, 1981; Bloor, 1985), and of the writing activities (Carson and Leki, 1993), where the teacher can control and suggest the thematic and grammatical areas involved in the task, could serve our purpose.

"Using grammar is just as important as knowing about grammar" (Baker and Westrup, 2000: 47). Grammar can be present to students both directly and

indirectly. Grammar should be put into context, so that meaning is clear and students know when to use the structure. And most important, grammar should be practiced. There are several ways of presenting new grammar to students: direct teaching is when the teacher presents the grammatical rules and information and indirect teaching is when the teacher does not explain the grammar to the students, but helps them to understand it in different ways. Grammar can be presented indirectly through a situation, through pictures and real objects, using the student's knowledge to present grammar. A direct presentation can be done by presenting rules and explanations and by presenting grammar through a text, underlying all the examples of particular grammatical points in text (Baker and Westrup, 2000).

It is not necessarily true that every aspect of language use need be taught in an itemized way. In this light, when referring to grammatical structures, it is important to provide students with the necessary "contextualized examples" and, consequently, to make optimum use of the resources and aids available (i.e. the coursebook readings) as this can contribute to better grammatical understanding. For this reason, resorting to an inductive method, that is eliciting rules on the basis of examples, is more effective in this situation, rather than providing students with rules to invite them later to produce examples (deductive) (Harmer, 1989).

Reading exercises are mainly concerned with the acquisition of vocabulary and gaining a higher competence in global comprehension of written information (Munby, 1978; Johns and Davies, 1983; Sawyer, 1989; Nuttall, 1996; Carrell and Carson, 1997). "Chunks of language" associated with particular communicative contexts, provide the learner with a rich and reliable vocabulary (Widdowson, 1989). However, the passages to be read can be exploited not only from a lexical approach, but also from a grammatical/use of English approach (Sim and Laufer-Dvorkin, 1982; Glendinning and Holmström, 1992). According to Jordan (1997) in the process of reading, students will be concerned with the subject-content of what they read and the language in which it is expressed. Both aspects involve comprehension, though of different kinds, and depending on the reading purpose, different reading strategies and skills will be involved. On the other hand, we must highlight the fact that home/classroom writing composition activities can also be regarded as an effective communicative instructional tool of understanding grammar in context, that is to say, to go beyond exploiting students' writing skills proper, such as *story-telling* or *making notes*. With this aim in mind, we will use the resources of the prescriptive course-book in order to provide students with some

additional activities. In this sense, students could be asked to:

- (a) find out all the expressions in which a past tense is used in the text and justify why these specific tenses are used according to the grammar review proposed in the book;
- (b) consolidate past and past participle forms of irregular verbs;
- (c) recognise all the expressions of comparison and contrast that are used in the text and reformulate them so that they have a similar meaning, but using other words;
- (d) review the comparative and superlative forms of adjectives and adverbs.

To illustrate our proposal, two different reading and two writing exercises are going to be described and commented according to the over-exploitation suggested.

**Example N° 1:** Unit 5: *The world around us*. This unit proposes a topic related to the environment, nature, animals and wild life, and the weather, so all the vocabulary in this unit deals with these lexical areas. In section 5.2, which is entitled *the weather*, a set of reading activities is proposed. The text is the following:

Fortunately we suffer relatively few lightning casualties in the UK, but the story in America is **a lot more serious**. **More than 200 people** a year are killed there on average by lightning, and surveys of the casualty figures upset **a few cherished beliefs**. One revelation is that houses are by no means safe. **Most indoor lightning casualties** occur while talking on the telephone, particularly in rural areas, because outdoor cables can catch a lightning strike and send the electrical current surging down into the telephone itself. **The next most dangerous indoor situation** is in a kitchen, because of the metal pipes, taps and sink units which can pass current. Watching television carries the hazard that lightning strikes the aerial on the roof. And, of course, open windows and doors are an open invitation to a direct lightning strike. There are even cases of deaths and injuries of people inside moving cars, and, in one case, the rear window was smashed by lightning and the driver injured. Another case was **more indirect**: lightning knocked over a tree which knocked over a high voltage power line, electrocuting the driver. A number of people have been temporarily blinded by a lightning flash, causing accidents and injuries. But direct strikes are **much more frequent** in open locations and **three times as many males as females** are killed in total because **more men** do outdoor work or recreation. One surprise is **that twice as many anglers are killed than golfers** by lightning, although golfers are **more likely to suffer** non-fatal injuries. The advice to avoid lightning is clear. Stay away from metal fixtures in the home or outdoors. Avoid exposed shelters, open fields, open boats, lone trees and large trees in woods. Get off golf carts, bikes, horses and take over. Do not swim.

The activities found are:

1. A pre-reading activity, where the students have to give their opinion about the best and worst places to be in a thunderstorm.
2. The reading itself; after reading the text, the students have to decide which of the headlines suggested would be best for it (there are 3 from which the student has to decide).
3. A list of activities is given, and the student has to choose which ones are dangerous in a thunderstorm, according to the text, ticking them.
4. An oral activity about the previous one, where students compare their answers and make comments on them.

Apart from these activities, students can also be asked to do the following:

1. Highlight all the expressions of comparing and contrasting in the text.
2. Rewrite them using comparative and superlative forms of adjectives.
3. Classify them according to their collocation (e.g. countable and uncountable nouns, ...)

**Example N° 2:** Unit 19: *Other people*. This unit proposes a topic related to describing people, personalities and behaviour, so all the vocabulary in this unit deals with these lexical areas. In section 19.4, which is entitled *first impressions*, a set of reading activities is proposed. The text is the following:

My first impression **was** that the stranger's eyes **were** of an unusually light blue. They **met** mine for several blank seconds, vacant, unmistakably scared. Startled and innocently naughty, they half **reminded** me of an incident I **couldn't** quite **place**; something which **had happened** a long time ago, to do with the upper fourth form classroom. They **were** the eyes of a schoolboy surprised in the act of breaking one of the rules. Not that I **had caught** him, apparently, at anything except his own thoughts; perhaps he **imagined** I **could read** them. At any rate, he **seemed** not to have heard or seen me cross the compartment from my corner to his own, for he **started** violently at the sound of my voice; so violently, indeed, that his nervous recoil **hit** me like repercussion. Instinctively I **took** a place backwards. It **was** exactly as though we **had collided** with each other bodily in the street. We **were** both **confused**, both ready to be apologetic. Smiling, anxious to reassure him, I **repeated** my question:

'I wonder, sir, if you could let me have a match?'

[...]

The tiny flame of the lighter **flickered** between us, and as perishable as the atmosphere which our exaggerated politeness **had created**. The merest breath would have extinguished the one, the least ludicrous gesture or word would have destroyed the other. The cigarettes **were** both **lighted** now. We **sat** back in our respective places. The stranger **was** still doubtful of me. He **was wondering**

whether he **hadn't gone** too far, **delivered** himself to a bore or a crook. His timid soul **was** eager to retire. I, on my side, **had** nothing to read. I **foresaw** a journey of utter silence, lasting seven or eight hours. I **was determined** to talk.

'do you know what time we arrive at the frontier?'

Looking back on the conversation, this question does not seem to me to have been particularly unusual. It is true that I **had** no interest in the answer; I **wanted** merely to ask something which might start us chatting, and which **wasn't**, at the same time either inquisitive or impertinent. Its effect on the man **was** remarkable. I **had** certainly **succeeded** in arousing his interest.

The activities found are:

1. The students are supposed to have read the text previously, and have to find out in the text, words which are synonyms for words which are proposed in a list.
2. 10 multiple-choice questions on the text.
3. A proposal to describe one of the characters in the text, and a set of questions about the text to discuss with a classmate.
4. An oral activity, where the students have to describe a group of people.

Apart from these activities, students can also be asked to do the following:

1. Highlight all the past tenses.
2. Explain and justify the uses of the past tenses in the context of the sentence they appear.
3. Check past and past participle forms of the irregular verbs found.

**Example N° 3:** Unit 12: *What shall we do this evening?* This unit proposes a topic related to entertainment, films videos and television, so all the vocabulary in this unit deals with these lexical areas. In section 12.7, which is entitled *Short sentences? Or long ones?*, a set of writing activities is proposed. They are:

1. The students read 3 paragraphs, which are part of a story, and have to decide which they prefer and say why.
2. The students are given a list of ideas and they have to write 2 short paragraphs (100 words) incorporating these ideas.
3. Students compare their paragraphs, paying attention to sentence length, and improving them.
4. Students are given 3 topics and have to write 3 paragraphs.
5. Students compare their paragraphs and suggest improvements.
6. Students are asked to write a review of a film or TV programme they have seen recently (about 150 words)

Apart from these activities, students can also be asked to do the following in the proposed writing:

1. Pay attention to the past tenses they have employed in the writing, highlighting them.
2. Bear in mind a natural chronological sequence of events, and show this by means of the past tenses.

**Example N° 4:** Unit 7: *There's no place like home*. This unit proposes a topic related to homes and housing, living conditions and living in a city, so all the vocabulary in this unit deals with these lexical areas. In section 7.7, which is entitled *Starting and ending well*, a set of writing activities is proposed. They are:

1. Students are asked to choose the best opening sentence from a list of 6, to use it at the beginning of a paragraph.
2. Students are asked to choose the best closing sentence from a list of 6, to use it at the end of a paragraph.
3. Students are asked to review the reading passages in the previous units and choose their 2 favourite opening sentences and their 2 favourite closing sentences.
4. Students are asked to have a look at the compositions they have read up to this unit and improve the opening and closing sentences.
5. Students have to write a description (120-180 words) of the town in which they live, making it sound attractive and interesting.

Apart from these activities, students can also be asked to do the following in the proposed writing:

1. Write the description comparing their city with another, showing differences and using *comparing and contrasting* expressions.
2. Include adjectives and adverbs comparisons (equal, superior, superlative) and give variety to the text combining them with other expressions (3 times as many, much longer, etc).

## 5. Conclusions

To conclude, although teachers have to struggle against timetabling and concentration of concepts when teaching core English Language at University, exploiting language activities in a different and complementary way can help students to reinforce those grammar areas which are shown to be problematic in the

final examinations. The analysis of the examination results have shown that certain areas, such as past tenses, and the comparative and contrastive expressions, are a major source of difficulty for our students. As grammar is a necessary component of second language instruction used as a tool for development of communicative competence, a complementary exploitation of some activities, such as reading and writing is proposed in this descriptive study. Although these materials are primarily designed for the development of reading and writing skills, we can also make the most of them for grammar practice and reinforcement. No extra material is provided and the tasks can be combined with the ones proposed by the text-book. Therefore students will be provided with opportunities to actively improve those grammatical areas which are considered as problematic in their performance.

## References

- Bloor, M. 1985. "Some approaches to the design of reading courses in English as a foreign language". *Reading in a Foreign Language* 3, (1).
- Carrell, P.L. and Carson, J.G. 1997. "Extensive and intensive reading in an EAP setting". *English for Specific Purposes* 16 (1).
- Carson, J.G, and Leki, I. 1993. (eds.) *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*. Boston: Heinle and Heinle.
- Coleman, H. (1989a) *Learning and Teaching in Large Classes. A Bibliography*. Project Report N°. 1. University of Leeds.
- Coleman, H. (1989b) *The Study of large Classes*. Lancaster-Leeds Language Learning in Large Classes Research Project. Report N°. 2. University of Leeds.
- Glendinning, E and Holmström, B. 1992. *Study Reading*. Cambridge: C.U.P.
- Grant, N. 1987. *Making the Most of Your Textbook*. London & New York: Longman.
- Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge: C.U.P.
- Heaton, J.B. 1975. *Writing English language Tests*. London & New York: Longman.
- Johns, T. and Davies, F. 1983. "Text as a vehicle for information: the classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language". *Reading in a Foreign Language*, 1 (1).
- Jones, L. 1996. *New Progress to First Certificate*. Cambridge: C.U.P.
- Jordan, R.R. 1997. *English for Academic Purposes*. Cambridge: C.U.P.
- Madsen, H.S. 1983. *Techniques in Testing*. Oxford: O.U.P.
- Mumby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: C.U.P.
- Nuttall, C. 1996. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann ELT.
- Sarangi, U. (1989) *A Consideration of Methodological Issues in Analysing the Problems of language Teachers in Large Classes*. . Lancaster-Leeds Language Learning in Large Classes Research Project. Report N°. 10. University of Leeds.

- Sarwar, Z. (2001) "Innovations in Large Classes in Pakistan". *Tesol Quarterly*, 35/3, pp. 497-500.
- Sawyer, M. 1989. "Language teaching by the case method". In Bickley, V. (ed) *Language Teaching and Learning Styles within and across Cultures*. Hong-Kong: Institute of Language in Education, Education Dept.
- Sim, D.D. and Laufer-Dvorkin, B. 1982. *Reading Comprehension Course: Selected Strategies*. London: Collins ELT.
- Baker, J. and Westrup, H. 2000. *The English Language Teacher's Handbook*. Continuum: London.
- Brumfit, Ch.J. 1980. *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Harmer, J. 1989. *Teaching and Learning Grammar*. London: Longman.
- Ur, P. 1991. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. 1989. "The Roles of teacher and learner", *ELT Journal* 41/2: 83-8.

---

**Pilar Aguado, Purificación Sánchez and Mar Vilar** teach at *Departamento de Filología Inglesa, Facultad de Letras, Universidad de Murcia, Campus de la Merced, 30071 Murcia, Spain*

# **Análisis D.A.F.O. de calidad de la enseñanza del alemán y francés aplicados al turismo**

**M<sup>a</sup> Cruz Alonso Sutil y Elena Puertas Cepeda**  
Universidad Rey Juan Carlos

## **1. Introducción**

La transmisión del conocimiento es uno de los problemas fundamentales en todo proceso educativo. La enseñanza está en continuo cambio y evolución. Desde este punto de vista debe constituirse en una enseñanza dinámica y evolutiva.

La investigación ha sido el eje motor de todas las disciplinas en las que se han invertido grandes cantidades de recursos); sin embargo, en las enseñanzas turísticas en España ha existido tradicionalmente una falta de interés por la investigación, ha carecido de bases metodológicas y/o teóricas o, en todo caso, ha estado sujeta a una escasa crítica. Podemos decir, no obstante, que actualmente esta situación está cambiando.

Es interesante reflexionar acerca de la escasa existencia de estudios que permiten medir la importancia y la aportación de la investigación turística. Los factores más importantes han sido:

- La excesiva amplitud y heterogeneidad de la disciplina turística
- Desconexión entre educación e investigación

La formación lingüística en las enseñanzas turísticas necesita una **valoración de su calidad**. El sector demanda cada vez personal más especializado, tanto en formación técnica como en formación lingüística específica. El conocimiento de un idioma se presenta como requisito indispensable. Las empresas han pasado del concepto de “aconsejable” a “indispensable” en sus criterios de valoración. El idioma ha de servir como instrumento en el trabajo. La tradicional imagen que ha padecido la situación de los idiomas en la formación universitaria, ha cambiado considerablemente en los últimos años y ha supuesto una revolución de la demanda

lingüística. Son muchas las carreras que incluyen en sus estudios el aprendizaje de un idioma, bien como asignatura troncal, bien como optativa. La enseñanza de una lengua extranjera ha dejado de ser dominio de la formación estrictamente filológica. Desde este punto de vista la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos ha supuesto una revolución a la que todos nos hemos tenidos que ir adaptando.

Normalmente el profesor de idiomas parte de una formación puramente filológica y ha de “ingeniárselas” para acceder a los conocimientos técnicos de dicha disciplina en pro de una enseñanza lingüística de calidad. Desde este punto de vista creemos necesaria, como ya hemos mencionado anteriormente, una valoración de la calidad de la formación lingüística tanto en alemán como en francés para fines específicos. Una valoración de este tipo se está llevando a cabo en la Diplomatura de Turismo de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC).

Desde los Departamentos de Alemán y Francés somos conscientes de que el reconocimiento que se da a ambos idiomas se diferencia considerablemente del que se da al inglés. Este último, desde su condición de lengua franca en las relaciones comerciales principalmente, ocupa una situación privilegiada de predominio lingüístico. Dicho predominio trasciende también al sector turístico. De hecho, tanto en el alemán como en el francés turístico hay una gran presencia de préstamos lingüísticos anglosajones.

Estamos llevando a cabo un análisis de calidad de la formación lingüística que se imparte en “Alemán aplicado al Turismo” y en “Francés aplicado al Turismo” en la Universidad Rey Juan Carlos basado en el sistema de **Análisis de Calidad DAFO**. Este análisis permite objetivar los resultados desde un estudio de campo puntual. Los objetivos consisten en identificar las vías que facilitan una mejora de la calidad en la enseñanza lingüística específica dentro de Turismo.

Nos gustaría, en primer lugar, definir el concepto de *calidad de la enseñanza universitaria*. La enseñanza, como bien es sabido, es un fenómeno complejo en el que intervienen un gran número de variables para lograr cambios intelectuales, aptitudinales, psicomotrices u otros, en los individuos que son objeto de la misma (Aparicio Izquierdo, F.: 1994, 43). El término “calidad” –según una de las definiciones proporcionadas por la Real Academia Española–, es: Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.

En consecuencia, hablar de calidad implica comparar entre “cosas” de la misma especie o medir; es decir, cuantificar utilizando algún patrón. Es necesario, por tanto, disponer de referencias, criterios o métodos de comparación o medida para que, efectivamente, pueda apreciarse la calidad de algo y así poder considerarlo como mejor, peor o igual que otro elemento de su especie.

En nuestro caso la comparación se ha establecido en el análisis secuencial de la evolución de la calidad de la formación en los últimos años. El empresario turístico es consciente de que el conocimiento lingüístico supera al conocimiento técnico. La enorme dificultad del tema no impide que se realicen intentos para desarrollarlo o proporcionar aproximaciones razonables que permitan resolver los problemas planteados.

Hemos querido establecer el sistema de análisis de calidad que mejor se adaptara a nuestros objetivos de investigación. Dicho sistema es *Análisis D.A.F.O.*

## **2. Sistema de análisis D.A.F.O.**

Este estudio analítico se basa en la definición de cuatro indicadores básicos: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades

### **2.1. Debilidades**

1. La variedad de servicios y actividades a realizar en el seno de una empresa turística de cara al cliente, ha conducido a la **polivalencia** de los empleados en el sector; dicha polivalencia, además se ve dificultada desde la carencia de una especialización lingüística de los mismos.
2. Como sector económico, el turismo presenta una gran **diversidad** y **heterogeneidad** de actividades que resultan en muchas ocasiones, de difícil tratamiento conjunto. Podemos decir que los establecimientos hoteleros o de restauración no requieren el mismo tratamiento que el transporte de viajeros y, dentro de éste, habrá que tener en cuenta las diferencias entre el transporte aéreo y el terrestre, etc. Esto también tiene su repercusión en el aspecto formativo lingüístico.
3. **Confusión y/o desconocimiento** por parte de la sociedad de los contenidos de las enseñanzas turísticas.

4. Todavía se padece la **errónea concepción**, por parte de algunas empresas del sector, de que es suficiente el conocimiento de una sola lengua extranjera, en la mayoría de los casos del inglés.
5. El actual Plan de Estudios de la URJC, desde la perspectiva de la **carga lectiva asignada** a los idiomas, no se ajusta en absoluto a las necesidades demandadas por el sector. La precariedad de la carga lectiva se distingue como una de las principales debilidades.
6. Existe un **bajo nivel porcentual** de los estudiantes de alemán y de francés turístico con respecto a los que eligen inglés.
7. El acceso del alumno a los estudios de turismo se produce con desconocimiento del sector al que va a integrarse: **falta de orientación y de vocación**.
8. **Carencia de un análisis de competencias** a nivel superior que justifique los estudios universitarios de Turismo. Desde la Diplomatura de Turismo de la URJC estamos llevando a cabo un proyecto de investigación que justifique la importancia de la necesidad y de la calidad de la formación lingüística para fines específicos en Turismo.
9. El proceso de tutelaje del centro y de la empresa a la hora de hacer prácticas es insuficiente.
10. Falta una política de diseño para la formación de formadores.
11. No existe una cultura generalizada de contratar directivos con perfiles académicos definidos, a pesar de que esta situación está modificándose.

## **2.2. Amenazas**

1. La **baja calidad** de la formación en idiomas de otras instituciones, que imparten igualmente los Estudios de Turismo, puede reducir la imagen global del sistema.
2. Los centros y las titulaciones turísticas de otros países, en particular los europeos y norteamericanos, tienen una **mayor consideración y reconocimiento** que los nacionales. Esta tendencia se sigue produciendo sin que existan los oportunos estudios comparativos.
3. **La rigidez de las estructuras**, también en el caso del profesorado, corre el riesgo de alejarse de la realidad y hace necesaria una inminente mayor formación complementaria.

4. La **ausencia de un segundo ciclo** universitario especializado en turismo provoca un vacío para la formación de directivos de las empresas turísticas.
5. **Ausencia de un departamento universitario** específico en turismo, mientras que sí existe en otras universidades europeas.
6. **Falta de orientación** para el alumno.
7. **Falta de reconocimiento** por parte de algunas instituciones y miembros del sector de la importancia de la formación lingüística en turismo.
8. **El rechazo** del alumno a la hora de elegir las asignaturas de alemán – principalmente– y francés –en segundo lugar– teniendo en cuenta que en las enseñanzas primaria y secundaria ambas asignaturas ya están situadas en desventaja con respecto al inglés. Este lastre se arrastra hasta la universidad.

### **2.3. Fortalezas**

1. Las **expectativas** que el sector tiene respecto a la formación lingüística en alemán y francés turístico son **altas o muy altas**. Se siente la necesidad de formar a sus empleados. Sirva como ejemplo nuestra colaboración con Paradores de Turismo, SA.
2. Excelente imagen formativa de la Diplomatura de Turismo de la URJC.
3. El 65% del sector hotelero opina que la oferta formativa lingüística en alemán y en francés es muy buena o buena.
4. El sector turístico se percibe como una vía rápida al empleo desde el conocimiento de alemán o francés.
5. La sociedad percibe la formación turística como una carrera profesional atractiva.
6. En el sistema educativo turístico se ha alcanzado el nivel de grado medio universitario.
7. Existe una parte del profesorado que posee una profunda experiencia en el sector.
8. El sistema de prácticas con las Oficinas Españolas de Turismo en Alemania, Suiza, Austria y Francia, así como con distintas empresas del sector, permite tanto

la aplicación de los conocimientos adquiridos como la continuación del proceso de aprendizaje.

9. Cuando se contrata a nivel directivo el mayor porcentaje posee conocimientos de una o más lenguas extranjeras. Desde la Universidad Rey Juan Carlos, se fomenta aún una mayor implicación de nuestros alumnos en el aprendizaje de idiomas.

10. Casi un 30 % de los alumnos consigue su empleo a través del conocimiento del alemán o del francés.

11. Aproximadamente un 90% de los alumnos elige los estudios de Turismo – motivados parcial o totalmente en la decisión de elección– porque estos ofrecen la enseñanza obligatoria de dos idiomas. (A elegir libremente entre inglés, alemán, francés).

12. Actualmente las empresas turísticas consideran ventajosa la formación de idiomas de los Diplomados de Turismo.

#### **2.4. Oportunidades**

1. Desde el Rectorado de la URJC se contempla la ampliación de los estudios de turismo a un **segundo ciclo**, equivalente a la Licenciatura.

2. En el cambio de siglo XX/XXI se está produciendo una **transformación de los niveles de exigencia del turista**. Las empresas del sector turístico son cada vez más conscientes de este fenómeno sociológico e intentan atender a estas nuevas demandas. La demanda lingüística se percibe como un elemento relevante desde el aspecto de la atención al cliente. Las empresas hoteleras ubicadas en las zonas de mayor concentración turística de procedencia tanto alemana como francesa requieren personal cualificado técnica y lingüísticamente, para poder satisfacer las necesidades del turista alemán y francés. Se trata, en definitiva, de contribuir a hacer que se sienta “como en su propia casa”, y qué mejor modo para conseguirlo que hablándole en su propia lengua.

3. La Diplomatura de Turismo de la URJC ofrece formación complementaria a través de sus **Cursos de Postgrado** ofertando el módulo *Alemán en empresas turísticas* y *Francés en empresas turísticas*, siendo un idioma obligatorio.

4. **Rentabilidad para las empresas:** Para las empresas turísticas es más rentable formar a sus empleados técnica que lingüísticamente. Queda patente, por tanto, la

gran oportunidad que se le brinda de este modo a la formación lingüística dentro del sector turístico desde las distintas instituciones universitarias.

### 3. Propuesta de mejoras

1. El establecimiento de lo que se podría denominar *barreras de entrada de tipo formativo*, es decir, la exigencia de un mayor nivel formativo a los empleados por parte de las empresas del sector, no sólo beneficiaría a su eficiencia, sino que supondría un mayor prestigio y consideración (social y personal) de los profesionales que desarrollan su labor en el mismo.
2. Las actuaciones formativas lingüísticas tienen que ramificarse en la dirección que marquen las diferencias entre cada una de las actividades turísticas, aunque debemos partir de una formación lingüística en alemán conjunta y cohesionada del sector.
3. La actuación para mejorar la educación requiere una decisiva intervención de organismos públicos, tanto nacionales como internacionales. En este sentido, la proyección internacional de la formación turística permitiría afrontar los retos planteados con una perspectiva común, aunque no única, que tenga en cuenta las especificidades de cada país. Esto no contribuiría únicamente al enriquecimiento del intercambio técnico, sino también al enriquecimiento lingüístico de base.
4. Ampliar el número de créditos asignados al alemán en el actual Plan de Estudios de la Escuela de Turismo de la URJC.
5. Sensibilizar al sector de la presencia –a través de la imagen de los estudios de Turismo– de la calidad actual de la formación superior turística, la cual pretende desde su propia experiencia adaptarse a las exigencias demandadas por las empresas del sector: directivos de las distintas empresas turísticas, asesores turísticos, consultores, agentes de viajes, comerciales, personal cualificado en la atención al cliente, informadores turísticos, etc.
6. Realizar periódicamente *análisis de errores* a los alumnos tanto morfosintácticos como supraoracionales con el fin de optimizar los resultados de aprendizaje a partir del reconocimiento de los obstáculos más frecuentes con los que se encuentra el alumno en la asignatura.

## Bibliografía

- Aparicio Izquierdo, F. 1994. *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios.*, Madrid: ICE, Universidad Politécnica.
- Conferencia AMAT, J. M., 1994, *Formación Continua y "Training" El Capital Humano en el Turismo*, III Foro Profesional del Turismo, FITUR' 94.
- Fayos-Solá, E. 1997. *Una Metodología para la Calidad en Educación y Formación Turística.* Madrid: OMT.
- Instituto de Estudios Turísticos: *Estudios Turísticos: Hacia un modelo integrado de formación en Turismo*, nº 128. Madrid 1995.
- Mora Ruiz, J. G. 1991. *Calidad y Rendimiento en las Instituciones Universitarias.* Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Ryan, C. 1995. "Tourism Courses: A New Concern for new Times?", *Tourism Management*, Vol. 16 (2), 1995, pp. 97-100.
- Sancho Pérez, A. 1995. *Educando Educadores en Turismo.* Valencia: OMT, Instituto de Turismo, Empresa y Sociedad, Universidad Politécnica de Valencia.

# **La enseñanza de una lengua a partir de la imagen**

**Carolina P. Amador Moreno**  
Universidad de Extremadura

## **1. Introducción**

El vídeo es una de esas herramientas que se han ido incorporando a la enseñanza de idiomas en los últimos años. No obstante, el entusiasmo inicial con que se lo acogió en el aula se ha tornado en olvido, y esto lo ha provocado, en buena parte, la introducción de otras nuevas tecnologías multimedia en la enseñanza de segundas lenguas. La actividad que se propone aquí utiliza el vídeo como herramienta pedagógica, es, por tanto, un intento de rescatarlo del olvido

Existen numerosas técnicas de utilización del vídeo para fines didácticos en la clase de lengua extranjera, y una de ellas es la que consiste en quitarle el sonido a una secuencia. En ocasiones, cuando escuchamos y vemos una secuencia al mismo tiempo, no prestamos atención a parte de la información visual, que podría ser de gran relevancia para la comprensión global del mensaje. En otros casos, en cambio, la información visual nos comunica mensajes sin que apenas lo advirtamos, como ocurre en los mensajes subliminales que encierran algunos anuncios televisivos. En la mayoría de las ocasiones, el sonido nos distrae, ya que se suele prestar atención a lo que se dice y no tanto a lo que se ve.

## **2. Aplicaciones didácticas**

La ventaja que nos ofrece la presentación de una secuencia sin sonido como la elegida aquí, es que obliga al alumno a centrarse en otros elementos que no son los lingüísticos, como el escenario, los personajes, la ropa que llevan, la situación, etc. De esta manera se emplea el componente visual para facilitar la comprensión, y

esto, precisamente, hace que esta actividad pueda utilizarse también en la enseñanza de otros idiomas diferentes al inglés, lengua para la que ha sido diseñada.

Al tratarse de una escena (casi) muda, además, lo interesante es que puede adaptarse a todo tipo de niveles también, dependiendo del tipo de grupo con que cada profesor tenga que trabajar.

Utiliza, como se verá a continuación, diferentes tipos de fichas de trabajo, siguiendo el modelo propuesto por J. M. Sierra Plo<sup>1</sup>, si bien esta no es más que una de las muchas formas en que se puede explotar la secuencia elegida.

### **3. Descripción de la secuencia**

La acción se desarrolla en una lavandería. El personaje protagonista de la historia, Mr. Bean, aparece por la puerta con una bolsa de basura en la que lleva su ropa junto con algún que otro objeto peculiar (una lámpara, un flotador, etc.). Se dispone a iniciar al lavado automático (que funciona con monedas), cuando aparecen dos personajes más: un chico con un kimono y una joven con un walkman. El primero de los enredos cómicos se produce cuando Mr. Bean introduce sus pantalones en el cesto de la ropa de la joven, y se pone, por equivocación, una falda que la chica ha colocado aparte. El chico del kimono, al darse cuenta de la nueva vestimenta de Bean inicia una serie de burlas que se verán vengadas en el momento en que Bean le cambia el vaso de suavizante por café negro. El karateka contempla, horrorizado, cómo su kimono blanco se vuelve marrón e inmediatamente acude a pedirle explicaciones al responsable del negocio.

En la última escena vemos a Bean sacando su extraña colada de la máquina secadora. La mayoría de los objetos han encogido o han cambiado de forma. En un intento por recuperar sus pantalones, Bean se introduce en el tambor de la secadora que está preparando la chica del walkman, quien, sin sospechar que pueda haber alguien dentro, cierra la puerta y conecta la máquina. La última imagen es la cara de Bean dando vueltas dentro de la secadora.

---

<sup>1</sup> Vid. Bello, P. et al. 1990. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, Aula XXI.

#### 4. Las fichas de trabajo

La técnica que se emplea aquí es la del visionado activo que propone M. Allan<sup>2</sup>, y que consiste en la formulación de unas preguntas previas para que el alumno se familiarice con el vocabulario y el escenario, seguidas de la presentación de las fichas de trabajo que el alumno va completando mientras o después de ver el vídeo<sup>3</sup>.

##### 4.1. Worksheet 1 (Pre-View Stage)

Con el fin de que los alumnos se familiaricen con algunas de las palabras claves de la secuencia que van a ver, se les presenta una lista (siempre procurando que no sea demasiado extensa). En dicha lista, se pueden mezclar palabras más conocidas por los alumnos con otras que puedan presentar más dificultad.

En esta primera fase, es conveniente insistir en la importancia de que usen el diccionario. Puede presentarse como trabajo para casa, o bien como actividad en grupo dentro del horario lectivo siempre y cuando el aula disponga de los materiales necesarios.

Al día siguiente se repasan en clase las palabras de la ficha, con especial atención al significado y la pronunciación.

1. launderette / laundry.....
2. conditioner/softener .....
3. tumble-drier .....
4. washing machine .....
5. underpants.....
6. bin bag.....
7. karate black belt.....
8. inflatable dragon.....
9. fury dice.....
10. lamp shade.....
11. teddy bear.....
12. straw.....

Which of the words above do you think would have something to do with washing clothes?.....

---

<sup>2</sup> Allan, M. 1885. *Teaching English with Video*. Longman.

<sup>3</sup> Se les debe dejar intervalos de tiempo suficiente para que puedan completar la información que se les pide y es aconsejable que también dispongan de tiempo para leer las fichas antes de que dé comienzo la actividad, así sabrán qué tipo de información han de buscar.

Otras tareas posibles:

- Escribir transcripciones fonéticas de las palabras.
- Pedirles que traigan fotografías de revistas o dibujos del vocabulario de la ficha, (que se comentarán en clase en esta fase preparatoria).

#### 4.2. Worksheet 2 (Viewing stage)

Este tipo de ficha combina la contestación a preguntas simples con la elección de una solución entre varias posibilidades, y su objetivo principal es proporcionar información básica sobre los personajes de la secuencia.

Se les debe dejar un intervalo de tiempo suficiente para que averigüen el tipo de información que deberán buscar. Una vez hecho esto, los alumnos tendrán que ir completando la ficha al mismo tiempo que ven la secuencia.

- 1 How many people are there?.....
2. How many women? .....
3. How many men?.....
4. Where are they? .....
5. Are they.....?  
a) friends    b) colleagues    c) a family    d) neighbours    e) They don't know each other
6. What age do you think they are?  
a)            Woman with the walkman: .....
- b)            Owner of the launderette: .....
- c)            Mr. Bean: .....
- d)            Black belt: .....

#### 4.3 Worksheet 3 (Viewing stage)

Presenta una situación con el fin de que los alumnos puedan practicar unas determinadas funciones y utilizar estructuras ya aprendidas. La primera actividad se basa en lo que B. Tomalin<sup>4</sup> denomina "retroprediction". La segunda les permite practicar estructuras de futuro., y la tercera insiste en una parte del vocabulario ya visto en la ficha número uno.

1. How could the young man have approached Mr. Bean more politely?

.....  
.....

---

<sup>4</sup> B. Tomalin. 1984. *Using Video, TV and Radio in the Classroom*. London: Macmillan.

.....  
.....  
2.Role-play: What is going to happen?  
.....  
.....  
.....

3.What unusual objects can you see in the sequence?  
.....  
.....  
.....

#### 4.4. Worksheet 4 (Follow-up)

Después de ver el vídeo se puede, por ejemplo, elaborar una lista asociando gestos y funciones en la lengua objeto de aprendizaje para compararla luego con la nuestra propia. Se trata de llamar la atención de los alumnos sobre aspectos paralingüísticos que muchas veces pasan desapercibidos. El personaje de Mr. Bean es especialmente expresivo, un aspecto del que se puede sacar bastante partido.

Para trabajar otro tipo de vocabulario diferente al que ya se ha visto, podemos volver a ver la secuencia, pero esta vez con el propósito de indentificar en una lista de palabras las que se ven. Por ejemplo, podemos crear una lista con elementos que aparecen, y otros que no, y pedirles que marquen los que sí aparecen en la secuencia. Una vez realizada la actividad, podemos dedicar algo de tiempo a comentar cada una de las palabras.

Did you notice any of these words or expressions while you were watching the video?

- |                        |          |
|------------------------|----------|
| a. Large wash          | YES / NO |
| b. Conditioner         | YES / NO |
| c. Blankets            | YES / NO |
| d. Duvets              | YES / NO |
| e. wash & dry          | YES / NO |
| f. Iron your clothes   | YES / NO |
| g. dry cleaning        | YES / NO |
| h. Fresh ground coffee | YES / NO |
| i. cappuchoc           | YES / NO |

Con la intención de que el alumno practique la expresión escrita, se pueden realizar estas dos actividades:

1. Imagine who Mr. Bean is:

· What does he do for a living? · Is he married / single? · Where does he live? Do you think he lives on his own? Does he share with others? Does he live in digs? Write it down in five lines.....

2. Choose one of the characters below and write down the way in which he or she would tell his or her friends what happened in the launderette:

- a. The black belt
- b. Woman with a walk man
- c. Mr. Bean
- d. The Owner of the launderette

Start with: "This morning, I was in the launderette hen....."

## **5. Conclusión**

Este tipo de actividad, como ya se indicaba más arriba, puede adaptarse a distintos niveles.

Se trata, como hemos visto, de una forma planificada de utilizar una secuencia de vídeo con una coherencia narrativa, que pretende evitar que el alumno se convierta en mero receptor pasivo. Requiere, pues, un poco de trabajo por parte del profesor, que tendrá que estudiar bien la secuencia, y escoger los elementos que más le interesen.

El personaje de Mr. Bean incluye un elemento cómico que suele conseguir que la actividad resulte más relajada. La utilización del humor normalmente logra resultados positivos, y, por lo que se ha podido comprobar, mantiene la atención del alumno hasta el final.

## **El otro pilar de la filología inglesa: enseñanza y aprendizaje de la “historia y cultura de los países de habla inglesa”**

**Julio Cañero Serrano**  
Universidad de Alcalá

### **Abstract**

The difficulty in delimiting the contents of Cultural Studies forced the departments of modern languages to establish a more tangible teaching alternative. Teachers in those departments acknowledged that the students in their programs should learn about the cultural practices of the countries they were studying, besides the traditional literary and linguistic subjects. Their primary objective was to keep the new subject close enough to Cultural Studies, but equipped with a set of objectives and contents, and a methodology which Cultural Studies lacked. The result was the creation of ‘History and Culture’ or Area Studies. Yet, this new subject has remained a minor area within the teaching of Modern Philology. This paper will try to evaluate the subject ‘History and Culture of English-speaking Countries’ from three perspectives: (1) in its relation to Cultural Studies; (2) through its definition as a subject in the curriculum of modern languages teaching; and (3) pointing out its objectives, contents and methodology. The purpose of this work is, thus, to make the public acquainted with the ‘so-called’ third pillar of modern languages teaching; and more specifically, with the third pillar of English Philology.

### **Resumen**

La dificultad de trazar unos límites a los contenidos de los Estudios Culturales llevó a los departamentos de filología moderna a establecer alternativas docentes mucho más tangibles. Los profesores de estas áreas eran conscientes de que, junto a los contenidos lingüísticos y literarios, los alumnos debían recibir unos conocimientos culturales que constituyeran por sí solos un campo de enseñanza y de investigación dentro de la Filología, y que no se situaran muy lejos de los Estudios Culturales. Surge así la ‘Historia y la Cultura’, o Estudios de Área, dotada de unos objetivos, de unos contenidos y de una metodología específicos y distintos a los de la literatura y la lingüística. Y, sin embargo, la civilización y cultura continúa marginada dentro de la filología, considerada como un área menor. Se analiza la materia de ‘Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa’ desde tres perspectivas: (1) ante su relación con los Estudios Culturales; (2) mediante su definición como materia utilizada en la docencia de las filología modernas; y (3) apuntando, brevemente, sus objetivos, contenidos y metodología. En definitiva, la intención final es conocer mejor el tercer pilar de la filología moderna y, más concretamente, la Filología Inglesa.

## **1. Los Estudios de Área como materia de los Estudios Culturales**

El crítico literario Harold Bloom (cit. en Brooker 1999:1) arremetía contra los Estudios Culturales diciendo que, bajo su influjo, los tradicionales departamentos de inglés se estaban convirtiendo en “departments of ‘Cultural Studies’ where Batman comics, Mormon theme parks, television, movies and rock will replace Chaucer, Shakespeare, Milton, Wordsworth and Wallace Stevens”. Ésta es, sin lugar a dudas, una afirmación un tanto exagerada. Ciertamente es que, dentro del ámbito cultural de habla inglesa, numerosos críticos (principalmente desde la literatura) se han volcado en el estudio de formas culturales que parecen estar suplantando a las tradicionales. Sin embargo, pese a las lamentaciones del profesor Bloom, los Estudios Culturales siguen estando en los márgenes de la docencia universitaria. Tal es así, que, fuera del ambiente cultural de habla inglesa, los Estudios Culturales han quedado reducidos a una de sus orientaciones metodológicas: los Estudios de Área, también conocidos como ‘Civilización y Cultura’ o ‘Historia y Cultura’.

Ya que en el ámbito educativo universitario español y, más concretamente, en el área de Filología Inglesa, la docencia de los Estudios Culturales está exclusivamente centrada en historia y cultura de los países de habla inglesa, las siguientes páginas están dedicadas a esta materia. Materia que, por otra parte, ha servido como fiel compañera de los Estudios Literarios y los Lingüísticos en los departamentos de lenguas modernas. Frente a la falta de metodología concreta de la disciplina que los engloba<sup>1</sup>, los Estudios Culturales, los Estudios de Área o ‘civilización y cultura’ sí han tratado de ser “studies carried out in specific social, academic and national contexts, with specific aims and agenda, at specific times” (Brooker 1999: 3). El hecho de contar con un campo de estudio delimitado ha servido, principalmente, para que la ‘Historia y Cultura’, en este caso que nos ocupa ‘de los Países de Habla Inglesa’, se haya incorporado al curriculum de Filología Inglesa.

---

<sup>1</sup> Para Miller (1994:10), los Estudios Culturales ocupan “a somewhat amorphous space of diverse institutional practices that can hardly be said to have a common methodology, goal,

## **2. ¿Qué es la Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa?**

Hoy en día, la enseñanza de cualquier filología extranjera en España ha estado vinculada a la docencia de la literatura, la lengua y la cultura<sup>2</sup> de los países cuyo idioma es objeto de estudio. Sin embargo, si se cotejan los distintos planes de estudios de las filologías modernas, y para ello basta con mirar el BOE, es notable el predominio de materias y profesorado funcionario relacionado con la literatura y la lengua. La instrucción de la cultura ha quedado, por su parte, relegada a un segundo lugar, tanto por el número de créditos fijados para su docencia, como por el número total de especialistas funcionarios o el número de asignaturas asignadas dentro de los planes de estudios (Cornut-Gentile 2001:16).

Dos han sido los errores cometidos desde los departamentos de filología: (1) considerar la cultura como información complementaria para el estudio de la lengua de un determinado pueblo, y no como “an educational objective in itself, separate from language” (Kramsch 1993: 8); y (2), suponer que el conocimiento cultural es simplemente una ayuda para el alumnado en sus apreciaciones literarias (Purves 1997: 2). Es necesario, pues, que el tercer pilar de los estudios filológicos, los Estudios de Área, cuente con una identidad propia que no esté supeditada, exclusivamente, al aprendizaje de la lengua o la literatura de un determinado pueblo. Además, la definición propia que debe tener la ‘Historia y Cultura’ estará, en nuestro caso, matizada por la enseñanza de unas civilizaciones específicas: la de los países de habla inglesa.

### **2.1. Definición de ‘Historia y Cultura’**

Definir qué es y en qué consiste la cultura de un pueblo es algo bastante complejo.<sup>3</sup> Ya en 1871, el padre de la antropología Sir E. B. Tylor (cit. en Downs 1978: 48) escribía: “Culture, or civilization, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, customs, and other capabilities and habits acquired by man as a member of society.” Por su parte, Matthew Arnold (1996: 6) pensaba que la

---

or institutional site”.

<sup>2</sup> Así lo apunta G. Hope (1999: 462), para quien la especialidad se dividiría en “language (speaking/listening, writing, grammar, and translation), literature (literary history and critical reading), and culture/civilization.” Curiosamente, el autor no especifica en qué consiste el epígrafe ‘cultura/civilización.’

<sup>3</sup> Sandford Pinsker (1994: 154) llega a definir cultura como: “well, one of those words.”

cultura era “a pursuit of total perfection by means of getting to know, on all matters that most concern us, the best which has been thought and said in the world.” El crítico literario Raymond Williams (1961: 57) defendía que la cultura “includes the organization of production, the structure of the family, the structure of institutions which express or govern social relationships, the characteristic forms through which members of the society communicate.” Y la sociolingüista Celia Roberts (1994: 12) señalaba que los estudios de cultura son un término muy ecléctico que, dentro de la enseñanza filológica extranjera, “may be synonymous with *civilisation*.”

Queda claro, a tenor de las anteriores definiciones, que las palabras cultura y civilización aparecen con gran frecuencia. Sin embargo, no están totalmente precisadas, pues sus significados parecen intercambiables. Nelson Brooks (1974: 25) propone, sin embargo, distinguir ambos términos, afirmando que la cultura es (27):

the distinctive live-way of a people, whether tribesmen, townsmen or urbanites, who are united by a common language. The dual nature of culture links the thoughts and acts of the individual to the common patterns acceptable to the group. The community provides rules and models for belief and behavior, and these cannot be disregarded by the individual without penalty. The totality of the culture is the pervading medium that gives meaning to each individual's acts, yet his capacity for innovation, choice, and rejection is never lost sight of.

Posteriormente, delimita el término civilización como (27-8):

the flowering of the cultural life-way of a people into varied and refined patterns of thought, belief, action, and esthetic expression which offer wide scope for the perfecting of individual talent and for involved and highly integrated achievement through joint communal effort. Grafted upon culture, civilization tends to enrich the existence of all members of the community, but it also tends to permit the exploitation of the weak by the strong.

Si la cultura representa la vida interior y el comportamiento, entonces su mayor componente debe ser individual y *personal*. Por otro lado, si la civilización implica involucrar a otros en la creación y mantenimiento de la comunidad, el pueblo, la ciudad e incluso la nación (aunque este último término es discutible), entonces su mayor componente debe ser *institucional*.

Tanto la cultura como la civilización poseen, de acuerdo con la visión de Brooks (1974: 30-1), unos parámetros de estudio distintos que oponen el énfasis en lo personal al énfasis en lo institucional:

PARÁMETROS DE LA CULTURA (CON ÉNFASIS EN LO PERSONAL)	
PRESENCIA	VALORES
LENGUAJE	RELIGIÓN
GESTO	HÉROES Y MITOS
CONCEPTO DE TIEMPO	PAPELES SEXUALES
CONCEPTO DE ESPACIO	TABÚ
VINCULACIÓN	RELACIÓN DE PAREJA
APRENDIZAJE	PROPIEDAD
SALUD	SUBSISTENCIA
RESISTENCIA	PRECEDENTE Y AUTORIDAD
ESPIRITU	CEREMONIA
JUEGO Y DIVERSIÓN	PREMIOS Y PRIVILEGIOS
ÉTICA	DERECHOS Y DEBERES
ESTÉTICA Y HUMOR	

Tabla 1

PARÁMETROS DE LA CIVILIZACIÓN (CON ÉNFASIS EN LO INSTITUCIONAL)	
EDUCACIÓN	MUSEOS Y EXHIBICIONES
IGLESIA	HISTORIA Y MONUMENTOS HISTÓRICOS
POLÍTICA	SOCIEDAD
GOBIERNO	PALABRA ESCRITA
EJÉRCITO	DEPORTES Y PÚBLICO
LEY Y CORTES	HOSPITALES Y PRISIONES
POLICÍA	RETRANSMISIONES
NEGOCIOS Y FINANZAS	COMUNICACIONES
INDUSTRIA	TRANSPORTE
BANCOS Y DINERO	IMPUESTOS Y SEGUROS
TEATRO Y CINE	TECNOLOGÍA
DANZA	ECOLOGÍA
LITERATURA, MÚSICA Y ARTE	RECREACIÓN

Tabla 2

Como consecuencia de la división entre el énfasis en lo personal o en lo institucional, es posible encontrar hoy en día dos aproximaciones a la cultura (Durant 1997): (a) los trabajos cuya base teórica está influida, primordialmente, por el marxismo o las investigaciones del 'Centre for Contemporary and Cultural Studies' (CCCS) de la Universidad de Birmingham, recientemente rebautizado

como 'Birmingham Research Centre for Cultural Studies and Sociology' (CCSS). Esta postura combina "sociological, literary and historical approaches in order to investigate the changing formation of [any] society from a critical standpoint, and explores assumptions, traditions and conventional attributions of value..." (21). Su énfasis está, pues, en lo personal. Y, por otro lado, (b) los denominados cursos de civilización, 'Landeskunde' o Estudios de Área, cuyo énfasis es en lo institucional y que ofrecen a los no nativos **datos esenciales** sobre "institutions and patterns of behaviour" (21). Esto es, historia, geografía, instituciones, arte, música, creencias, valores, ideas, comportamientos, etc.

Entonces, ¿qué tipo de conocimientos deben ser transmitidos en una materia como 'Historia y Cultura'? Las aproximaciones expuestas en el párrafo anterior no tienen por qué ser excluyentes, pese a parecer lo contrario. Es cierto que la mayoría de los docentes de cultura en los departamentos de lenguas extranjeras, fuera del ámbito anglosajón, desarrollan su docencia intentando describir aspectos geográficos, históricos, artísticos y culturales (no sólo literarios) de los países de objeto de estudio. Es decir, todo aquello que está, de una manera u otra, relacionado con las instituciones, los valores y las tradiciones. Pero, curiosamente, todos desarrollan de forma paralela investigaciones relacionadas con aspectos de la cultura que trascienden el ámbito institucional y acentúan el énfasis en lo personal. Dos ejemplos: si en el aula de 'Historia y Cultura' se habla de la Commonwealth hay que hacer referencia, lógicamente, al poscolonialismo; o si se trata el tema del racismo institucional o personal en los Estados Unidos, se debe mencionar la desigualdad dentro de la multiculturalidad del país.

## **2.2. Definición de 'Los Países de Habla Inglesa'**

Fredrik Brogger (1992) planteaba a los docentes de 'Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa' si sus programas debían concentrarse exclusivamente en la cultura británica y estadounidense o, si además, debían abrirse a aquellos países que comparten lengua y elementos culturales y de civilización con el pueblo británico. Jürgen Kramer (1994: 27) contestaba a Brogger, y escribía que en esos programas convenía:

certainly focus on but not be confined to England (or Britain), but should include those parts of Europe (Ireland, Scotland, Wales), North America (Canada, USA) in which

English is spoken, as well as those countries in the world in which English is either the first, second or none of the official languages.

Tal y como está articulada la enseñanza de 'Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa' en el sistema universitario español, es imposible, aunque sería deseable, cubrir **todos** los aspectos culturales de **todos** los países con inglés como lengua materna o segunda lengua. Por ello, la mayoría de los docentes son partidarios, como Brogger (1992: 115), de concentrar el estudio de los países de habla inglesa en dos de las civilizaciones que por tradición histórica más han influido desde todos los aspectos que componen la cultura y la civilización de los países de habla inglesa<sup>4</sup>: Estados Unidos y Gran Bretaña. Pese a ello, también debe dedicarse en la medida de lo posible a analizar las relaciones políticas, económicas, históricas, sociales, etc. que existan o hayan existido entre estas dos naciones y el resto de los países de habla inglesa. Defendiendo, no obstante, que la mayoría de los objetivos, la metodología y los contenidos de la materia deben asentarse en estas dos naciones<sup>5</sup>.

### **3. Objetivos, metodología y contenidos**

En la actualidad universitaria de la filología inglesa, la comprensión de la historia y la cultura, en definitiva, de la civilización de los pueblos de habla inglesa debe proporcionar al estudiante el conocimiento necesario de un país extranjero para comprender sus problemas, su política y su desarrollo cultural. Este mundo, cada vez más pequeño e interdependiente, debe resolver sus puntos de desacuerdo "in a spirit of mutual understanding and the readiness for compromises" (Kerl 1994: 8).

---

<sup>4</sup> Por ejemplo, Mahler (1992: 25-26), hablando del sistema político británico, reconoce que "when we learn how a 'Westminster-model' parliamentary system works in Britain, and we subsequently learnt that former British colonies (i.e. India) have essentially Westminster-model parliamentary systems, we can relatively easily and accurately transfer a good deal of what we learned about one system to another." Y así ocurre también con muchos otros aspectos culturales.

<sup>5</sup> Recomendaríamos la visita a la página Web de los departamentos de Filología Inglesa de las universidades españolas, donde se puede comprobar que las asignaturas de cultura y civilización se centran, equivocadamente o no, en el estudio de Estados Unidos y Gran Bretaña

De ahí, que los principales objetivos de la 'Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa' sean los siguientes (Lafayette 1978: 1):

- (1) To recognize and/or interpret major geographical features of the target country (or countries).
- (2) To recognize and/or interpret major historical events pertaining to the target country.
- (3) To recognize and/or interpret major aesthetic monuments of the target culture, including architecture, literature, and the arts.
- (4) To recognize and/or interpret active everyday culture patterns (e.g., eating, shopping, greeting people).
- (5) To recognize and/or interpret passive everyday cultural patterns (e.g., marriage customs, education, politics)...
- (6) To evaluate the validity of generalizations about foreign cultures.
- (7) To develop skills needed to research (i.e., locate and organize information about) culture.
- (8) To value different peoples and societies.
- (9) To recognize and/or interpret the culture of foreign language-related ethnic groups (e.g. in the United States Latinos, Franco-Americans).
- (10) To recognize and/or interpret the culture of additional countries that speak the foreign language.

El objetivo último de la materia debe ser que los alumnos obtengan lo que Tora Ladu (1974: 128) denomina:

'windows on the world' opened up for them to allow them to learn about other people, other cultures, other points of view, which will lead them to discover that all cultures are basically wondrous varieties of ways in which man everywhere formulates and deals with problems that essentially belong to us all.

Dentro del capítulo de los contenidos, sería imposible exponer todos y cada uno de los puntos que componen los programas de una asignatura de 'Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa'. Es importante señalar, no obstante, que los contenidos de esos programas deben estar basados, como se indicó anteriormente, en lo que Brogger denomina (1992: 26) desarrollo histórico y cultural de las civilizaciones de habla inglesa: "principally the study of those aspects that are fundamental to all national civilizations: human and cultural geography, political, economic, social, religious, and intellectual developments, law and institutions, language, literature, and the arts." Siempre con el objetivo de comprender los pueblos analizados para superar estereotipos y generalizaciones (Benseler 1974: 181-2).

Hace unas décadas, David P. Benseler (1974: 174) reconocía que los programas y cursos de civilización con los que algunos departamentos empezaban a investigar

aparecían “without a clear set of guidelines.” En los últimos años, la mayoría de los estudiosos de la materia<sup>6</sup> coinciden en elaborar una lista de temas, de contenidos inherentes a la misma. Esa lista estaría compuesta por los siguientes aspectos: geografía física y humana, regiones, transporte, inmigración, sistema económico y judicial, estructura de clases y racial, minorías, sistema de gobierno y política, política exterior, educación, religión, urbanización, aspectos de cultura popular (ceremonias, rituales, valores y creencias, deportes), medios de comunicación, artes, identidad y actitudes.

Pero quizás haya sido Michael Byram (1994: 43-60) quien mejor haya diseñado los mínimos que la materia de historia y cultura de los países de habla inglesa debe tener:

- (1) *identidad social y grupos sociales*: diversas identidades en la nación-estado, incluyendo la clase social, la identidad religiosa, la identidad étnica, la identidad profesional; todo lo que ilustra la complejidad de las identidades sociales y las identidades nacionales;
- (2) *creencias y comportamientos*: las rutinas y las acciones predeterminadas dentro de un grupo social -- nacional o sub-nacional -- y las creencias religiosas y morales que les caracterizan;
- (3) *instituciones sociopolíticas*: instituciones del Estado --y los valores y significados que poseen -- que caracterizan al Estado y a sus ciudadanos y que constituyen el marco para la vida normal dentro de los grupos nacionales o sub-nacionales; provisión de seguridad social, de ley y orden, de seguridad internacional, de gobierno local, etc.;
- (4) *elementos de socialización*: instituciones de carácter socializador -- la familia, la escuela, el trabajo, el ejército, la religión -- y las ceremonias que marcan el paso a través de las diversas etapas de vida social; representación de prácticas divergentes en grupos sociales distintos junto a los estereotipos nacionales;
- (5) *historia nacional*: periodos y eventos, históricos y contemporáneos, que son significativos en la constitución de una nación y de una identidad -- incluso aquellos que, aunque no percibidos como importantes por los propios miembros del grupo social, sí lo sean desde el punto de vista de su comprensión como grupo en la actualidad;
- (6) *geografía nacional*: factores geográficos dentro de las fronteras nacionales que son importantes para la comprensión de los habitantes del país;
- (7) *herencia cultural nacional*: construcciones culturales percibidas como emblemas de la cultura nacional tanto del pasado como del presente;

---

<sup>6</sup> Durant (1997: 23); Fantini (1997: 59); Shank (1997: 96); o Hope (1999: 466).

- (8) *estereotipos e identidad nacional*: por ejemplo qué se considera típico inglés o galés, o americano; el origen histórico y el sentido contemporáneo de esa noción; símbolos de identidad nacional y el significado de los estereotipos; monumentos famosos.

Diseñar un currículum apropiado para la materia que nos ocupa depende, así, de “binding together a suitable range of [civilization] resources; and a lot of work has been done, by teachers and publishers, in collating and distributing sources of cultural evidence or data” (Durant 1997: 23).

Para que el alumno comprenda la ‘Historia y la Cultura de los Países de Habla Inglesa’, el docente debe buscar sus fuentes en infinidad de materiales culturales que satisfagan los contenidos propuestos. Los textos que se empleen no deben ser estudiados desde una perspectiva literaria, sino cultural; es decir, desde el contexto en el que aparecen. A tal fin sirven documentos históricos, sociales, políticos, económicos o culturales (mapas, gráficas, biografías, diarios, entrevistas, material periodístico -de opinión, de investigación e incluso sensacionalista,- encuestas, anuncios, páginas de deportes, tiras cómicas, discursos políticos, documentos oficiales, actas del Parlamento o el Congreso, etc.). Pero también textos no escritos (Munns y Rajan 1995: 6-7) como películas, programas de televisión, entrevistas, fotografías, documentales, vídeos, discos de música, viajes a exposiciones, etc. Todo ello, lógicamente, enmarcado en una metodología didáctica adecuada.

En 1968, cuando los Estudios Culturales aún no eran más que una ayuda complementaria al estudio lingüístico y literario, Richard E. Sykes (1968: 71) consideraba que “while a number of scholars have suggested theories and methods others feel the best procedure is to avoid dogmatic definition of content or method, and to wait for the discipline to define itself through practice.” Esta falta de método, unida a la carestía de unos objetivos y unos contenidos claros, ha fomentado dentro de los Estudios Culturales la ‘adisciplinaridad’ de la disciplina. Herencia recibida, a su vez, por la materia de ‘Historia y Cultura’ que ha tratado de dotarse a sí misma de una metodología propia. Kerl (1994: 6) señala que la materia “draws upon sociology and sociological disciplines such as political sciences and history because it attempts to enable learners to reach generalizable understanding of a society and its constituent groups.”

Seelye (1984: 23), Brogger (1992: 15) y Browne (1996: 33) coinciden en que la metodología didáctica de la materia debe cimentarse sobre los principios más

generales y tradicionales (recuérdese que en el caso de España los docentes de esta materia son filólogos) de la antropología, el arte, la historia, la economía, las ciencias políticas, la sociología, la música, la literatura, o la filosofía; hecho que implica una gran complejidad y una gran dificultad para el docente, que un día tiene que ser economista y al siguiente sociólogo, antropólogo o politólogo. Es de agradecer, por tanto, la existencia de numerosas obras de historia y cultura en el mercado que ayudan al docente a la planificación metodológica de la materia. En definitiva, la 'Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa' se presenta como una materia metodológicamente interdisciplinar y descriptiva dentro del contexto educativo. Aspectos ambos relacionados con su pertenencia a los Estudios Culturales.

#### **4. Conclusión**

En las páginas anteriores se ha tratado de hacer 'más cercana' una materia que constituye el tercer cimiento sobre el que se sostienen los estudios filológicos, pero que sigue siendo considerada 'menor' dentro de los departamentos de lenguas modernas. No en vano, cuando los profesores de esos departamentos distribuyen su docencia, la 'Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa' es asumida por los docentes más jóvenes que en cuanto su situación profesional se lo permite optan por asignaturas de lengua o literatura. La consecuencia más tangible es que, excepto en el mundo anglosajón -donde los Estudios Culturales han llegado a dar nombre a numerosos departamentos,- la enseñanza de la civilización y cultura ha presentado una carestía de horas de docencia y, lo que es peor, de unos docentes especializados en su enseñanza e investigación. Afortunadamente, durante los últimos años se ha observado en los departamentos de Filología Inglesa de las universidades españolas un mayor interés por la formación de personal docente e investigador especializado y la creación de plazas con una denominación específica: 'Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa' o 'Civilización y Cultura de los Países de Habla Inglesa'. Sería deseable que este interés no decaiga y que las autoridades académicas se den cuenta de que el conocimiento de la literatura y la lengua de una nación, o naciones, no es posible sin conocer su cultura y civilización. Tanto la lengua como la literatura están influidas por condicionantes histórico-culturales cuyo desconocimiento inhibe al alumno de una verdadera formación filológica.

## Bibliografía

- Altman, Howard B. y otros, eds. 1974. *Essays on the Teaching of Culture*. Detroit: Advancement of America.
- Arnold, Matthew. "Culture and Anarchy." Ed. John Storey. *What Is Cultural Studies?: A Reader*. London: Arnold, 1996. 6-11.
- Bassnett, Susan, ed. 1995. *Studying British Cultures: An Introduction*. London, New York: Routledge.
- Benseler, David P. "Culture, Civilization and the College Foreign Language Curriculum of the Future." Altman y otros 167-90.
- Brogger, Fredrik C. 1992. *Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language*. Oslo: Scandinavian UP.
- Brooker, Will. 1999. *Cultural Studies*. Ill.: Hodder & Stoughton Ltd.
- Brooks, Nelson. "Culture and Civilization Differentiated." Altman y otros 23-32.
- Browne, Ray B. 1996. "Internationalizing Popular Cultural Studies." *Journal of Popular Culture* 30.1: 21-38.
- Byram, Michael. 1994. "Methodology and Methods." Eds. Byram, Michael y otros. *Teaching-and-Learning and Culture*. Philadelphia: Multilingual Matters. 43-60.
- Byram, Michael, ed. 1994. *Culture and Language Learning in Higher Education*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Cornut-Gentile, Chantal. 2001. "Does Cultural Studies Exist in Spain?". *The European English Messenger* X. 2: 15-18.
- Downs, James F. 1975. *Cultures in Crisis*. 2<sup>nd</sup> Ed. London: Glencoe.
- Durant, Alan. "Facts and Meanings in British Cultural Studies." Bassnett 19-38.
- Fantini, Alvino E. 1997. *New Ways in Teaching Culture*. New Ways in TESOL Series II Innovative Classroom Techniques. Gen. Ed. Jack C. Richards. Maryland: TESOL.
- Hope, Geoffrey R. 1999. "Assessing the Undergraduate French Major: Institutional and Individual Accountability." *The French Review* 72.3: 456-69.
- Kerl, Dieter. 1994. "The Case of *Landeskunde*: A Vicious Circle?" Byram 5-9.
- Kramer, Jürgen. "Cultural Studies in English Studies: A German Perspective." Byram 27-43.
- Kramsch, Claire. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Ladu, Tora T. "Developing cross-cultural Understanding: The Teacher's Responsibility." Altman y otros. 127-133.
- Lafayette, Robert C. 1978. "Teaching Culture: Strategies and Techniques." *Teaching Culture: Strategies and Techniques*. Arlington: Center for Applied Linguistics. 1-18.
- Mahler, Gregory S. 1992. *Comparative Politics. And Institutional and Cross-National Approach*. NJ: Prentice-Hall.

- Miller, J. Hillis. 1994. "Return, Dissenter." *Times Literary Supplement* 4763. 15 July: 10.
- Munns, Jessica y Gita Rajan. 1995. General Introduction. *A Cultural Studies Reader: History, Theory, Practice*. Eds. Jessica y Gita Rajan. London: Longman. 1-22.
- Pinsker, Sandford. 1994. "What Americanists Talk about when They Talk about Culture." *Georgia Review* 48.1: 154-62.
- Purves, Alan C. 1997. Introduction: The Grand Tour and Other Forays. *Beyond the Culture Tours: Studies in Teaching and Learning with Culturally Diverse Texts*. Eds. Gladys Cruz y otros. New Jersey: Erlbaum. 1-9.
- Roberts, Celia. "Cultural Studies and Student Exchange: Living the Ethnographic Life." *Byram* 11-17.
- Seelye, H. Ned. 1984. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company, 1984.
- Shank, Barry. 1997. "The Continuing Embarrassment of Culture: From the Culture Concept to Cultural Studies." *American Studies* 38.2: 95-116.
- Sykes, Richard E. 1968. "American Studies and the Concept of Culture: A Theory and Method." *American Studies: Essays on Theory and Method*. Ed. Robert Merideth, Columbus: Charles E. Merrill. 71-92.
- Williams, Raymond. 1961. *The Long Revolution*. London: Chatto & Windus, 1961.
- Woods, Edward. "British Studies in English Language Teaching." *Byram* 79-85.

---

**Julio Cañero Serrano** es Doctor y Profesor del Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá. Su trabajo investigador y docente se centra en el campo de los Estudios Culturales, especialmente en 'colonialismo interno' y 'relaciones de poder' entre la minoría chicana y la mayoría anglo-americana, la literatura de inmigración en EE. UU y procesos migratorios de ciudadanos africanos anglo-hablantes hacia España. Cuenta, además, con numerosas publicaciones en revistas y libros de carácter nacional e internacional relacionadas con la 'civilización y cultura de los países de habla inglesa'.

# **Focusing on the future of grammar instruction: Focusing on form**

**Carolyn Gascoigne**

University of Nebraska at Omaha

## **Abstract**

This paper reviews the implicit/explicit division that has dominated the language-teaching profession's treatment of second language (L2) grammar for over a century. Following an examination of the two extreme positions, an overview of focus-on-form (FonF) theory and techniques is presented as an intermediary position.

## **Résumé**

Les pages suivantes examinent la division qui existe entre les deux pôles traditionnels du traitement de la grammaire pédagogique dans les cours de langue étrangère : implicite et explicite. Après un examen de chaque pôle, une discussion des techniques dites « FonF » (Focus-on-Form) est offerte comme compromis.

## **Introduction**

Most second language (L2) research on pedagogical grammar has produced conflicting results supporting either an explicit or an implicit approach to grammar instruction,

Although by no means the only important issue underlying debate over approaches to language teaching down the years, implicit or explicit choice of the learner or the language to be taught as the starting point in course design remains one of the most critical. (Long and Robinson 1998:15)

Even today, decades into the communicative competence revolution, we are still debating whether and how to treat grammar in the L2 classroom. This article examines the implicit and explicit extremes of the pedagogical grammar continuum

and concludes with an outline of the focus-on-form (FonF) movement, which offers instructors a more temperate climate for grammar instruction.

### **Our Pedagogical Past**

Some theorists have advocated formal and systematic attention to isolated linguistic features via rules, drills, error correction, memorization, and translation. Others have rejected such techniques in favor of natural language exposure similar to that of young children acquiring their first language. In addition to a general division among researchers and methodologists, teachers are also “split into two camps, those who believe that classroom learners will develop all the grammatical competence they need from exposure to appropriate input [. . .] and those who insist that some explicit discussion of structure is necessary” (Garrett 1986:134).

Although both the terminology and the techniques may vary from year to year and from practitioner to practitioner, the burning question remains the same: Does grammar instruction help second language learners gain competence and proficiency in the target language? A more temperate discussion of the debate allows for sub-questions such as: What type of grammar instruction (if any) is best? At what point (if at all) should grammar instruction come into play? and Should grammar occupy a position subordinate to, equal to, or superior to, that of meaning? (Gascoigne 2002).

According to Doughty and Williams (1998), the implicit/explicit debate has a rich history. Specifically,

responses to the suggestions that second language teaching that is primarily meaning-focused could be improved with some degree of attention to form have been heated, especially among classroom teachers. These responses have ranged from outright rejection by teachers whose orientation is wholly communicative, to an eager, if misguided, embrace by others as justification for a return to explicit, discrete-point grammar. (2)

### **The Explicit Extreme**

Proponents of explicit language teaching view language as a series of distinct linguistic elements arranged in a particular order according to a finite set of rules. A

purely deductive explicit approach, such as grammar translation, assumes that language is neither more nor less than the sum of its parts,

Pedagogical attention to language form is rooted in a conception of language whose formalism is directly manifested in discrete entities such as the familiar bound morphemes, parts of speech, verb tense, clausal units, sentence types, and so forth. It is therefore relatively easy to let such entities constitute points of focus in the teaching syllabus, or units to be mastered [ . . . ] Underlying this approach is usually the tacit assumption that successful language learning is equivalent in large part to the cumulative mastery of sequentially introduced units. (Rutherford 1988:232)

Moreover, the standard explicit technique emphasizes rules of grammar and syntax and employs the native language (L1) as both a reference system and a medium of instruction, “the nature of language should be studied from the point of view of general grammar. We then learn to compare the grammatical phenomena of our own language with those of other languages” (Sweet 1899:5).

### **The Implicit Extreme**

For Rutherford (1988), the implicitly-oriented language teacher views language as a means of communicating ideas, rather than a static system. Moreover, Rutherford argues that for the radical adherent, “classroom attention to language form is neither a sufficient nor a necessary condition for learning to take place. . . [and] grammar will, so to speak, take care of itself, as it does in the learning of a first language” (172).

Implicit grammatical instruction comprises contexts, methods, and techniques that expose the language learner to grammatical and lexical principles through natural language experience. Implicit techniques emphasize the semantic and communicative dimensions of language over its rule-governed systematic nature. In fact, many proponents of implicit language teaching/learning model their beliefs concerning second language acquisition after what we know about first language learning:

It is quite reasonable to assume that since in acquiring a first language the child seems to focus more on being understood than on speaking grammatically, then second language acquisition might be allowed to proceed in this manner. Furthermore, since in first language acquisition most parents and peers seem more interested in finding out what a child has to say than in how he/she says it, then the second language teacher might assume a similar role to provide a more natural context for second language learning. (Canale and Swain 1988:63)

The essential belief among noninterventionists is that adults, like children, learn best not by formally studying a second language, but by using it as a medium of communication.

### **FonF: Moving toward a Middle Ground**

A recent increase in the quantity and quality of classroom-centered research has called into question the contemporary dominance of communicative competence. For example, findings from immersion and naturalistic acquisition studies have suggested that when instruction is entirely meaning-focused, command of certain linguistic features remains flawed (Doughty and Williams 1998). This, coupled with a growing dissatisfaction with either extreme, has led to a series of studies supporting a combination of meaning- and form-focused instruction. Potential compromises seeking to reconcile extreme implicit and explicit positions include focus-on-form instruction (Long 1991) and its predecessor, consciousness-raising (Rutherford and Sharwood Smith 1985).

Just as the communicative competence revolution was getting underway, Sharwood Smith's pedagogical grammar hypothesis suggested that,

Instructional strategies which draw the attention of the learner to specifically structured regularities of the language, as distinct from the message content, will under certain specified conditions significantly increase the rate of acquisition over and above the rate expected from learners acquiring that language under natural circumstances where attention to form may be minimal and sporadic. (cited in Rutherford and Sharwood Smith 1988:109)

The pedagogical grammar hypothesis and its consciousness-raising techniques are the undeniable forefathers of focus-on-form theory and techniques. However, whereas Rutherford and Sharwood Smith (1988) define consciousness-raising as "the deliberate attempt to draw the learner's attention specifically to the formal properties of the target language" (107), focus-on-form entails a prerequisite engagement in meaning before attention to form can be expected to be effective (Doughty and Williams 1998:3).

Not wishing to confuse practitioners and cause a return to extreme explicit techniques, Long (1991) distinguishes between "focus on formS" and focus-on-form. Focus on formS refers to traditional explicit, decontextualized, discrete-point grammar instruction and techniques. During focus on formS activities, meaning is

not stressed, and in some cases, may not even exist. Focus-on-form, on the other hand, infuses explicit aspects into meaningful activities. There is, however, a distinct emphasis placed on meaning during focus-on-form instruction. According to Doughty and Williams (1998),

Focus on formS and focus-on-form are not polar opposites in the way that form and meaning have often been considered to be. Rather, focus-on-form entails a focus on formal elements of language, whereas focus on formS is limited to such a focus, and focus on meaning excludes it. Most important, it should be kept in mind that the fundamental assumption of focus-on-form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across. (4)

Focus-on-form activities can take a variety of shapes. For example, attention may be drawn to a target form via typographical means such as underlining, color-coding, or bolding target structures that appear within a meaningful setting. Another way to encourage a focus on form is through implicit, negative (or corrective) feedback, also known as recasts (Long and Robinson 1998). Doughty and Williams (1998), however, raise the immediate and important question: "at what point does focus-on-form cross over into linguistic isolation?" Or, when does focus-on-form revert back to an explicit focus on formS? They conclude that it "is a very fine line indeed" (244). Nevertheless, part of the solution to potential crossover involves "the requirement that somehow and at some point, learner attention to meaning and form must be connected" (244).

### **Focusing on the Future**

This brief examination of our pedagogical past illustrates that the language teaching profession has been enamored with extremes such as form versus function, implicit versus explicit techniques, communication versus linguistic accuracy, and meaning versus rules. Even if quiet and small at times, the struggle between poles has been a constant one. There has always been opposition among educators supporting the absolute or the relative extremes of the implicit/explicit continuum. Related to a perpetual struggle on a personal level, the profession as a whole has also been characterized by distinct and pervasive trends. We have inherited the remains from ages of form-focused instruction followed by decades of communicative language teaching. Indeed, the "complete pedagogical swing from language in isolation to language as communication may have been inevitable in overcoming the constraints

of the traditional environment that made the classroom perhaps the worst place to acquire competence in an L2” (Doughty 1998:134). Thus far, the form/function extremes have been tested and tried and both have left teachers and learners longing for something more (Gascoigne 2002).

Given the shortcomings of each extreme, it is reasonable to suggest, as many already have, that instruction encourage students to focus on form within a communicative context. However, focus-on-form, need

not represent a return to isolated grammar teaching, nor [must it] imply that student output be restricted. Instead, emphasis needs to be placed on helping students ‘notice’ language forms that might not be in focus within a meaning-based curriculum. This [. . .] differs radically from the more traditional present-practice-more practice form-focused communicative activities where learners’ attention is focused on language as preparation for a later, more communicative phase. (Heilenman 1995:142)

Although focus-on-form techniques and theory represent a long-awaited middle ground appealing to the scores of educators who never fully submitted to either extreme, we must not blindly jump aboard without posing critical questions and awaiting further research (Gascoigne 2002). In fact, for Doughty and Williams (1998) four significant questions (concerning timing, forms, context, and design) remain to be answered before focus-on-form should be fully embraced:

- 1) When should focus-on-form occur in the overall curriculum?
- 2) Which structures are most amenable to focus-on-form attention?
- 3) Is focus-on-form likely to be equally beneficial in all settings?
- 4) Can tasks and techniques be designed during which problematic forms are likely to arise so that an opportunity to focus on form can be provided? (5)

Doughty and Williams also warn that there is “considerable variation in how the term focus-on-form is used” (5). For Long and Robinson (1998) it can take many shapes and sizes, it can be implemented “more or less concisely or elaborately and with greater or lesser explicitness and intensity” (17). Implicit focus-on-form techniques, for example, can include input floods, task-essential language, and typographical and intonational input enhancement (White 1998)<sup>1</sup>. Relatively moderate techniques include corrective recasts, whereas explicit focus-on-form

---

<sup>1</sup> Among implicit focus-on-form techniques, input floods imply exposing the learner to large quantities of a target structure within a text or activity, task-essential language requires a learner to use a target structure in order to complete a given activity, and input enhancement involves the highlighting of a target structure within a text or activity.

techniques include garden path activities (Tomasello and Herron 1989), and input processing (VanPatten 1992)<sup>2</sup>.

Albeit on a much smaller scale, the implicit/explicit schism continues. However, focus-on-form has made great strides in attenuating the poignancy of either extreme and narrowing the gulf separating language educators. Although still awaiting definitive answers to our pedagogical grammar questions, bearing our professional past in mind as we continue to examine the role of pedagogical grammar will help us move closer to our heretofore elusive goal. At the very least, a look back on the role of grammar in L2 research and methods, gives us a clearer understanding of our current situation (Gascoigne 2002).

## References

- Canale, M., and M. Swain. 1988. "Some Theories of Communicative Competence". *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Eds. W. Rutherford and M. Sharwood Smith. Boston: Heinle and Heinle: 61-84.
- Doughty, C. 1998. "Acquiring Competence in a Second Language: Form and Function". *Learning Foreign and Second Languages*. Ed. H. Byrnes. New York: MLA: 128-56.
- Doughty, C., and J. Williams. 1998a. "Issues and Terminology". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Eds. C. Doughty, and J. Williams. Cambridge: Cambridge UP: 1-12.
- \_\_\_\_\_. 1998b. "Pedagogical Choices in Focus on Form". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Eds. C. Doughty, and J. Williams. Cambridge: Cambridge UP: 197-261.
- Garrett, N. 1986. "The Problem with Grammar: What Kind Can the Language Learner Use?". *Modern Language Journal* 70: 133-48.
- Gascoigne, C. 2002. *The Debate on Grammar in Second Language Acquisition: Past, Present, and Future*. Lewiston, NJ: Edwin Mellen Press.
- Heilenman, L.K. 1995. "Grammar". *Research within Reach II*. Eds. V. Galloway and C. Herron. Valdosta: Colson Printing Company: 129-48.

---

<sup>2</sup> Among explicit focus-on-form techniques, garden-path activities encourage students to form their own hypotheses or explanations of a target structure and subsequently revise their hypotheses based on additional information or examples. Input processing (see VanPatten, 1992 for a detailed explanation) stresses the careful manipulation and presentation of target structure input, rather than placing sole emphasis on student production.

- Long, M. 1991. "The Design and Psycholinguistic Motivation of Research on Foreign Language Learning". *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Ed. B. Freed. Lexington, MA: D.C. Heath: 309-20.
- Long, M., and P. Robinson. 1998. "Focus on Form: Theory, Research, and Practice". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Eds. C. Doughty, and J. Williams. Cambridge: Cambridge UP: 15-41.
- Rutherford, W. 1988a. "Grammatical Consciousness-Raising in Brief Historical Perspective." *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Eds. W. Rutherford and M. Sharwood Smith. Boston: Heinle and Heinle: 15-18.
- \_\_\_\_\_. 1988b. "Aspects of Pedagogical Grammar". *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Eds. W. Rutherford and M. Sharwood Smith. Boston: Heinle and Heinle: 171-85.
- \_\_\_\_\_. 1988c. "Functions of Grammar in a Language-Teaching Syllabus". *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Eds. W. Rutherford and M. Sharwood Smith. Boston: Heinle and Heinle: 231-49.
- Rutherford, W., and M. Sharwood Smith. 1985. "Consciousness-Raising and Universal Grammar". *Applied Linguistics* 6: 274-82.
- \_\_\_\_\_. 1988a. "Consciousness-Raising and Universal Grammar". *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Eds. W. Rutherford, and M. Sharwood Smith. Boston: Heinle and Heinle: 107-17.
- \_\_\_\_\_. 1988b. "What is Pedagogical Grammar?". *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. Eds. W. Rutherford and M. Sharwood Smith. Boston: Heinle and Heinle: 119-22.
- Sweet, H. 1899. *The Practical Study of Languages*. London: J.M. Dent and Sons Ltd., London: Oxford UP.
- Tomasello, M., and C. Herron. 1989. "Feedback for Language Transfer Errors". *Studies in Second Language Acquisition* 11: 384-95.
- VanPatten, B. 1992. "Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching: Part 2". *ADFL Bulletin* 23: 23-37.
- White, J. 1998. "Getting the Learners' Attention: A Typographical Input Enhancement Study". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Eds. C. Doughty, and J. Williams. Cambridge: Cambridge UP: 85-113.

---

**Carolyn Gascoigne** is an Associate Professor at the University of Nebraska at Omaha, USA. *Encuentro*. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. E-mail: cgascoigne@mail.unomaha.edu.

## Décrypter le message pictural

**Marie-Dominique Gaviard Dunand**

Escuela Universitaria de Turismo de Santander  
Universidad de Cantabria

“Le véritable regard poétique, c’est le regard intérieur et de l’intérieur des choses. De ce point de vue, tout poète est un Homère dont l’oeil qui au-dehors se clôt se réveille au-dedans” (Horia Badescu, 2000 : p. 35)

### Resumen

Poder disfrutar de una pintura no debe ser un acto reservado sólo a un grupo de iniciados, por ello resulta fundamental, desde nuestro cometido docente, despertar entre nuestros estudiantes una afición a la expresión plástica. Del mismo modo que se les sensibiliza muy pronto a la creación literaria, me parece idóneo acercarlos al mensaje icónico enseñándoles a descifrarlo. Resulta entonces imprescindible proponerles un método crítico riguroso, estructurado, ya que interesa ir más allá de las apreciaciones personales “me gusta o no me gusta”. Mi análisis, aplicado a un cuadro del siglo XX, se articula en torno a tres ejes para acceder al sentido profundo - incluso a veces oculto - del lienzo: el primer paso consiste en una *lectura pormenorizada del mensaje perceptivo*, luego se procede a la *clasificación temática* para finalmente dar con la *interpretación simbólica y cultural* de la obra. Trabajamos de manera simultánea la lengua francesa, el estudio de un lienzo y sus referencias culturales. La presente orientación didáctica permite por lo tanto diversificar y enriquecer las estrategias de aprendizaje de una lengua.

### Résumé

La peinture ne doit pas être réservée aux seuls initiés, aussi est-il fondamental, en tant qu’enseignants, d’éveiller - voire d’affiner - chez nos étudiants le goût de l’expression plastique. De la même manière qu’on les sensibilise, très tôt, à la création littéraire, il me semble judicieux de leur proposer une approche du message iconique et de leur apprendre à le déchiffrer. Il est donc indispensable de leur donner une méthode critique rigoureuse, structurée, dépassant ainsi le simple stade du goût personnel qui consiste à affirmer “j’aime ou je n’aime pas”. Mon analyse, appliquée à un tableau du XX<sup>e</sup> siècle, s’articule autour de trois axes qui permettent de creuser le sens profond - parfois caché - de la toile: la première démarche consiste en une *lecture détaillée du message perceptuel*, suivie d’une *classification thématique* pour finalement se livrer à une *interprétation symbolique et culturelle* de la toile. Ainsi nous travaillons, de façon simultanée, la langue française, l’étude d’un tableau et ses références culturelles. Cette orientation didactique permet de diversifier et d’enrichir les stratégies d’apprentissage de la langue.

## **Introduction**

Avant même d'entrer en matière, je voudrais tout d'abord signaler, en quelques lignes, les différents objectifs didactiques que je me suis fixés dans le cadre de l'analyse d'un tableau en cours de FLE (Français Langue Étrangère). Les intentions pédagogiques et didactiques sont diverses et nombreuses, elles vont du simple au complexe, tout dépend de l'âge et de la maturité de nos apprenants.

En effet, une telle expérience peut prétendre aiguïser le sens de l'observation puisque les détails très souvent échappent à l'oeil dans un monde qui est victime d'un trop-plein de messages visuels. Exerçons-nous à regarder afin de revitaliser notre aptitude perceptive et apprenons à poser sur le tableau un regard non plus passif mais re-créatif.

Par ailleurs, l'étude d'une marine, d'une nature morte, d'un autoportrait ou de tout autre manifestation picturale forme le goût personnel, l'alimente. Elle permet d'ouvrir les horizons en matière esthétique car se replier sur ses choix serait aussi stérile que relire toujours les mêmes auteurs.

Lire une peinture consiste à décoder un langage codé et non point à paraphraser ce qui est représenté ou à prendre le « texte pictural » comme prétexte afin d'y projeter, de manière anarchique, une subjectivité non-fondée.

En outre, est-il besoin de rappeler que l'admiration spontanée est subordonnée à la compréhension ou admiration intellectuelle? Certes, entre le spectateur et le tableau s'établit un rapport **immédiatement** sensible, je dirais même de peau à matière. Par le regard, par le toucher du regard, c'est tout le corps qui réagit face au tableau, d'où l'attraction, la répulsion ou l'indifférence. L'analyse, contrairement à ce que pense bon nombre de personnes, ne mine en aucun cas ni le plaisir émotionnel ni cette première impression esthétique. Elle développe notre sens critique et nous fait prendre conscience de la portée du message visuel, redoublant par la même la jouissance esthétique. Et pour ce faire, l'enseignant offre à ses élèves une grille de lecture, une méthode d'approche pour que la toile parle, dévoile une nouvelle façon de regarder les choses les plus ordinaires, donne à voir ce versant nocturne et obscur de l'être humain. L'expression picturale, tout particulièrement celle du XX<sup>e</sup> siècle, manifeste notre réalité intérieure faites de rêves, d'angoisses, de hantises et de frustrations. Nous n'interrogeons pas le tableau, c'est le tableau qui nous interroge. Voici, pêle-mêle, autant d'arguments

qui permettent de comprendre un peu mieux la visée, ou plus exactement les visées didactiques auxquelles peut tendre tout enseignant qui se propose de faire réfléchir ses élèves sur un tableau. Pour terminer, je crois qu'il n'est pas inutile de préciser que nous n'enseignons pas seulement un savoir-faire et des connaissances linguistiques en langue étrangère. Nous transmettons également et surtout des valeurs morales et esthétiques à nos étudiants, nous les aidons ainsi à se construire et à peaufiner leur personnalité.

## **1. Approche méthodologique.**

### **1.1. Message visuel.**

Dans un premier temps, je voudrais expliciter, sur le plan théorique, en quoi consistent les trois phases d'approche du message visuel pour ensuite travailler la valeur du message linguistique. Je procéderai, dans la deuxième partie de cette étude, à une mise en pratique à partir d'une toile de René Magritte intitulée *Le regard intérieur*.

Loin de moi l'idée de proposer une méthode stricte et érigée, à chacun, ensuite, d'adapter les propositions pédagogiques en fonction de ses aspirations et de ses inquiétudes personnelles et de ses apprenants.

#### **1.1.1. Description du message perceptuel.**

La description ponctuelle –condition *sine qua non* pour pouvoir ensuite accéder aux deux points suivants- consiste à nommer et à détailler **tous** les signes iconiques et plastiques qui apparaissent dans le tableau, soit les personnages, les objets ainsi que leur situation dans l'espace sans oublier formes, couleurs. Lors de cette première approche de l'image dénotée, rien ne doit échapper au récepteur, même les aspects les plus évidents devront être verbalisés. En dénombrant les différents éléments de la construction picturale, l'élève est invité à travailler également les structures de langue.

#### **1.1.2. Classification thématique.**

Après avoir fait "l'état des lieux" précis et détaillé du contenu iconique et plastique, nous serons en mesure de travailler la classification thématique. Comprendre une peinture ne signifie pas se contenter de reconnaître les motifs représentés par

l'artiste, encore faut-il découvrir le ou les thèmes dominants autour desquels s'organise le tableau. Lors de cette deuxième approche, les apprenants essaieront, dans la mesure du possible, de hiérarchiser les thèmes en cherchant comment autour de chaque thème majeur sont agencés les thèmes mineurs. Au professeur de leur faire découvrir les dualités ou systèmes binaires si le tableau se prête à ce genre de classification afin qu'ils aient une vision panoramique, une vue d'ensemble de la composition. Ainsi à l'étude analytique du message perceptuel vient alors s'ajouter la démarche de synthèse, caractéristique de la classification thématique.

### 1.1.3. Interprétation symbolique et culturelle.

L'interprétation est essentiellement herméneutique, c'est, selon la définition proposée par Michel Foucault, "l'ensemble des connaissances et des techniques qui permettent de faire parler les signes et de découvrir leur sens" (Dictionnaire Le Robert pour tous). Si les deux premiers niveaux de notre étude – description du message perceptuel et classification thématique - visent la construction de la toile, l'interprétation symbolique et culturelle relève, elle, du sens à donner à la composition. Par composition entendons le résultat, la finalité recherchée. La construction renvoie à la combinaison des éléments entre eux, à leur disposition dans l'espace. Les lectures interprétatives sont diverses car elles dépendent de la subjectivité c'est-à-dire de l'affect et de la formation de chaque destinataire. Aussi chaque toile comporte-t-elle, "au delà d'une apparence définie, une infinité de lectures possibles. Chaque lecture fait revivre l'oeuvre selon une perspective, un goût, une exécution personnelle" (Umberto Eco : 43). Toutefois, n'allons pas imaginer un seul instant que "l'infinité de lectures", à laquelle se réfère Eco, signifie lectures anarchiques. Les sens connotés dépendent des "différents savoirs investis dans l'image (savoirs pratique, national, culturel, esthétique)... Tout se passe comme si l'image se donnait à lire à plusieurs hommes et ces hommes peuvent très bien coexister en un seul individu: une même lexie mobilise des lexiques différents" (Roland Barthes, 1982 : 37).

L'enseignant joue, à ce moment-là, un rôle peut-être plus actif car ses connaissances intellectuelles et sa maturité esthétique permettent de donner plus d'ampleur à l'analyse interprétative. L'étudiant pourra, au terme de ce cheminement, qui consiste à déconstruire la toile pour la reconstruire, percevoir toute la complexité du langage pictural.

## 1.2. Message linguistique.

L'étude serait incomplète si je passais sous silence le message linguistique car tout tableau porte un nom même si parfois nous lisons "sans titre" ou encore "sans parole". Mot et image peuvent se faire écho ou se compléter ou bien n'entretenir apparemment aucune relation directe. Toujours est-il qu'ils sont étroitement liés, "c'est, selon le cinéaste Jean-Luc Godard, comme chaise et table: si vous voulez vous mettre à table, vous avez besoin des deux" ("Ainsi parlait Jean-Luc" in *Télérama* du 8 septembre 1993). Parce que l'image est polysémique, impliquant par conséquent "une chaîne flottante de signifiés" (Roland Barthes, 1982 : 31), nous nous interrogeons sur le sens à accorder au contenu iconique. Le message linguistique "constitue une sorte d'étau qui empêchent les sens connotés de proliférer" (ibid), aussi nous oriente-t-il pour ce qui est du sens à donner au message visuel. Cependant, il lui arrive, parfois, de ne pas fonctionner comme indicateur thématique et/ou comme ancrage, il provoque alors un effet d'étonnement chez le récepteur qui ne s'attend pas à ce genre de titre. Ainsi lorsque René Magritte intitule une peinture représentant un verre rempli d'eau, posé en équilibre sur un parapluie ouvert, *Les vacances de Hegel*, on est quelque peu perplexe face à ce "déséquilibre" entre image et texte. L'étudiant se penchera donc sur la relation existant entre message visuel et message linguistique. Il déterminera si le titre nous apporte une information supplémentaire par rapport au contenu pictural ou si, par contre, il relève de la simple répétition ou redondance.

Au terme d'une étude approfondie, il serait intéressant que nos élèves proposent différentes légendes de « leur cru » adaptées à l'analyse qu'ils auront faite du tableau ou que le tableau leur aura suggérée. Il existe, à mon avis, au moins deux productions écrites possibles: soit l'apprenant donne un titre qui épouse fidèlement le contenu de la toile, soit il propose une légende du genre création poétique. Dans le premier cas, il partira du tableau pour "revenir" au tableau, dans l'autre, la peinture est un *stimulus* qui éveille ou réveille ce souffle poétique inné en chacun de nous, si nous savons l'écouter. René Magritte, dont le titre d'un recueil est justement *Les mots et les images*, préconise le titre à fonction poétique:

Je crois que le meilleur titre d'un tableau, c'est un titre poétique. Autrement dit, un titre compatible avec l'émotion plus ou moins vive que nous éprouvons en regardant un tableau... Un titre poétique n'est pas une sorte de renseignement qui apprend, par exemple, le nom de la ville dont un tableau représente le panorama, ni le nom du modèle dont on regarde le portrait... Un titre qui a cette fonction de renseigner ne demande

aucune inspiration pour être donné à un tableau. Le titre poétique n'a rien à nous apprendre, mais il doit surprendre et nous enchanter." (René Magritte, 1994 : 84)

## 2. Analyse d'un tableau: *Le regard intérieur*

J'ai choisi, pour exemple, un tableau de René Magritte, peint en 1942, intitulé *Le regard intérieur* qui est représentatif de l'esthétique surréaliste. De façon à mieux cerner notre étude, je crois qu'il est indispensable de rappeler que la peinture surréaliste transgresse la perception normale pour en dénoncer l'étroitesse et, en même temps, pour révéler la présence d'un au-delà du quotidien. Elle reproche à la peinture traditionnelle de s'en tenir à la surface donnée du monde, de trop "coller" aux apparences immédiates. Des Tanguy, des Toyen, des Miró, des Ernst ne reproduisent pas ce qu'ils voient parce que, pour eux, le rétinien doit faire place au mental. La peinture est alors un moyen d'émancipation de l'esprit. Elle invite à un dévoilement des paysages intérieurs, elle est porteuse de signes. L'objet extérieur - que nous pouvons reconnaître dans la toile - ne sera qu'un support lointain dont le sens sera modifié en fonction de la position qu'il occupe par rapport aux autres éléments de l'œuvre. Suite à diverses expériences personnelles en cours de FLE, je crois pouvoir affirmer que les toiles surréalistes ne laissent pas les élèves indifférents. Elles provoquent instantanément des refus catégoriques ou des adhésions inconditionnelles, elles les forcent à dire, donc à se dire. Qui plus est, cette contestation systématique de l'ordre social et cette quête d'un monde intérieur, si chères aux surréalistes, en sont pas faites pour déplaire à nos apprenants qui sont justement à l'âge des remises en questions, de la construction de leur moi.

### 2.1. Message visuel

#### 2.1.1. Description du message perceptuel.

Magritte nous propose deux niveaux bien distincts: au premier plan, de gauche à droite, nous voyons **un rideau** tiré, dans les tons rouges, puis **une feuille verte** démesurément grande dont les nervures servent de branches à **dix oiseaux** aux plumages bigarrés. Même si nous ne sommes pas férus d'ornithologie, nous savons au moins reconnaître et identifier un toucan, un martin-pêcheur ou martinet, un loriot, un moineau. **Un verre**, rempli aux trois-quarts d'eau, est posé sur **un rebord en pierre**. Le deuxième plan est fait d'un paysage représentant **une plaine avec des**

**arbres, une rivière** sinueuse, et **un ciel** bleu. Les couleurs dominantes, le rouge et le vert, relèvent de tons chauds

### 2.1.2. Classification thématique.

**Le thème de l'eau** est envisagé au premier et au deuxième plan: il prend la forme d'un verre dans lequel l'eau est contenue et "enfermée" alors que le cours d'eau s'écoule librement au gré des méandres. En outre, si nous approfondissons un peu plus la signification de l'eau, nous sommes amenés à l'associer à la **thématique de la transparence**, transparence du contenu mais aussi du contenant.

Ladite transparence fonctionne en opposition avec le rideau et la feuille qui cachent, voire masquent ce qui se trouve derrière. Plutôt que de parler en termes de contrastes, ne serait-il pas plus exact de percevoir une certaine complémentarité entre les deux objets et l'élément végétal car, selon les grands principes monistes de la philosophie surréaliste, les contraires s'épousent pour dire l'unité de la pensée et l'unité de l'être.

Opposition, une fois de plus apparente, entre le verre qui laisse voir et la feuille qui bouche la vue. Verre et feuille, en effet, s'associent par le biais de l'homophonie dont les surréalistes étaient si friands. Le /vEr/ de la transcription phonétique se prête à différentes orthographes dont vert et verre.

**Intérieur vs extérieur** pourrait, à mon avis, faire l'objet d'un troisième thème: l'horizontalité du rebord en pierre et la verticalité du rideau délimitent les deux espaces, dehors et dedans. Magritte nous fait voir la scène extérieure de l'intérieur. La feuille-arbre se situe dans la pièce tandis que le verre est "entre deux eaux", à la limite, au bord de "intérieur-extérieur", motif, d'ailleurs qui revient avec insistance dans l'ensemble de la production magrittienne. Rebord en pierre et rideau, qui servent à délimiter ce double espace, réapparaissent, par exemple, dans *Le domaine d'Arnheim*, *La mémoire*, *La légende dorée*, *Le fils de l'homme*.

### 2.1.3. L'interprétation symbolique: la quête de l'unité existentielle, entre le rêve et la réalité.

Comme je viens de le signaler, seule la *coincidencia oppositorum* peut aider l'homme à retrouver l'unité perdue de son être. Magritte nous signifie, par des formes et des couleurs, l'art de conjuguer ensemble les dualités afin d'accéder au "Point sublime", pour reprendre l'expression bretonienne de *L'amour fou*. **Univers**

**réel et univers imaginaire** se confondent dans *Le regard intérieur*. Pour ce qui est du réel, le peintre envisage un paysage conventionnel avec des arbres et une rivière. Au premier plan, nous avons également une double référence à la réalité: le verre rempli d'eau posé sur le rebord de la pierre qui, avec le drapé rouge, sépare l'intérieur de la pièce de l'extérieur. A propos du rideau, intéressante est justement une des déclarations de René Magritte: "je vois le monde comme si j'avais un rideau devant les yeux". Le rideau, au-delà de sa signification objective et matérielle, revêt un sens métaphorique et se transforme en voile qui nous empêche de voir La Réalité, même plus, la Surréalité dans toute sa complexité. A demi-mots, en demi-teintes, il nous suggère de tirer le rideau, de l'écarter pour découvrir ce qui se cache derrière l'immédiat.

L'imaginaire ou univers onirique est représenté au premier plan, il occupe la première place dans le tableau: la feuille gigantesque, -"énhaurme" aurait écrit Queneau - par rapport aux autres objets représentés, couvre le paysage du fond de la toile. Feuille-arbre parce que les nervures font office de branches sur lesquelles se sont posés des oiseaux presque plus vrais que nature. Magritte utilise "la synecdoque particularisante", figure de rhétorique qui consiste à représenter la partie pour le tout. Nos élèves n'ont aucune difficulté à reconnaître la synecdoque visuelle à laquelle nous sommes tous confrontés au quotidien dans notre écosystème essentiellement rétinien fait de télévision, cinéma, publicité, ordinateur, etc. Synecdoque mais aussi hyperbole iconique visuel caractérisent la feuille-arbre excessivement grande, elle dépasse les limites de la vraisemblance.

Le monde onirique, à savoir la feuille et son contenu, est dit avec force détails. Par contre, la réalité immédiate, soit le paysage conventionnel du fond du tableau, est à peine esquissée. Il est suggéré, perdu dans un flou artistique. On est alors en droit de se demander si l'imaginaire n'est pas plus réel que la réalité même. Et le réel ne serait-il pas flou, imprécis, comme dans nos rêves? Et si l'univers onirique et l'univers réel étaient tout aussi réels l'un que l'autre?

## **2.2. Message linguistique.**

D'entrée de jeu, il saute aux yeux (excusez le jeu de mots !) que le titre ne renvoie pas à une description dénotée du tableau puisqu'il ne « dit » pas les éléments de la scène, tels que rideau, verre, feuille ou rivière. Il ne répond en aucune façon à l'interrogation partielle « qu'est-ce que c'est ? ». Il est, de toute évidence, dépourvu

de toute fonction dénomminative.

Magritte nous propose un syntagme nominal concis: déterminant suivi d'un substantif puis un adjectif qualificatif spécifique. Derrière cette simplicité – apparente- de langage se cache un sens qu'il convient de creuser. Magritte joue sur une double figure au niveau sémantique, l'oxymore et le paradoxe. Le regard nous permet d'entrer en contact avec le monde extérieur, il nous fait sortir hors de nous-mêmes, nous situant par rapport à ce qui nous entoure. Or, l'adjectif «intérieur», dans *Le regard intérieur*, contrecarre ce mouvement de regard vers l'extérieur, je dirai même plus, il l'annule. Le message linguistique repose bel et bien sur un simulacre de contradiction, il est dit en «trompe-l'oeil». Bon nombre de toiles de René Magritte, soit dit en passant, font la part belle au paradoxe. Souvenons-nous, pour exemple, du très célèbre tableau représentant une pipe et intitulé *Ceci n'est pas une pipe*.

Comment faut-il alors interpréter ce paradoxe ? Je dis bien interpréter car le message linguistique ne sert pas à identifier les objets représentés, comme je l'ai déjà indiqué, il se charge d'une valeur symbolique. Il me semble même empreint d'une nuance philosophique. Magritte nous invite à dépasser le stade du «rétinien», à transcender la naïveté perceptuelle qui nous induit à l'erreur. Il ne suffit pas de voir, il faut savoir ouvrir «l'oeil intérieur», l'oeil de l'imaginaire afin que la vision, dépassant la simple perception, se fasse compréhension profonde. Le message linguistique, par cette fusion subtile et poétique «regard intérieur», joue sur cette double tension entre intériorité et extériorité, subjectivité et objectivité, rêve et réalité. C'est au croisement du rêve et de la réalité, du visible et de l'invisible que l'être humain retrouve son identité perdue, son moi.

J'avais la ferme intention, en commençant la rédaction de cet article, de proposer une analyse fouillée de *Tierra labrada* de Miró et de *Guernica* de Picasso car, en partant de la culture de l'apprenant -que très souvent celui-ci méconnaît ou ne connaît que très superficiellement- nous pouvons travailler non seulement l'étude de la toile et les capacités langagières mais aussi le thème de l'interculturalité. Ce genre d'expérience permet, entre autres, de mettre à nu certains aspects de l'identité espagnole pour que l'étudiant soit, ensuite, à même de mieux comprendre l'autre culture et de la comparer à la sienne. Pour des raisons évidentes d'espace, je dois mettre un point final au décryptage d'un tableau. Toutefois, avant de terminer,

permettez-moi d'encourager élèves et professeurs qui sont prêts à s'embarquer dans cette aventure du *Ut poesis pictura* dont on sort tous, inévitablement, «grandis».

### **Bibliographie**

- Badescu, Horia. 2000. *La mémoire de l'être*. Paris. Éditions du Rocher.
- Barthes, Roland. 1982. *L'obvie et l'obtus*. Essais critiques III. Paris : Éditions du Seuil.
- Calabresse, Omar. 1994. *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid : Cátedra .
- Eco, Umberto. 1965. *L'oeuvre ouverte*. Paris : Éditions du Seuil.
- Joly, Martine. 1993. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Nathan.
- Kandinsky, Wassily. 1995. *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*. Paris : Folio.
- Kandisky, Wassily. 1995. *Point et ligne sur plan*. Paris : Folio.
- Magritte, René. 1994. *Les mots et les images*. Bruxelles : Labor.
- Magritte, René. 2001. *Écrits complets*. Paris : Flammarion

# **Neue Wege braucht der Mensch – El alemán como un nuevo campo formativo. Una experiencia docente**

**Bárbara Heinsch**

Escuela Universitaria de Turismo  
Universidad de Cantabria

## **Resumen**

La afirmación de que el alemán sea un campo formativo nuevo evidentemente no es válida para las muchas escuelas, universidades e instituciones repartidas por toda la geografía española que están impartiendo este idioma desde hace más o menos tiempo. Ni para mí misma lo es, pero una nueva constelación profesional, relacionada con Cantabria, me ha situado ante un camino a estrenar y una reflexión a fundamentar. A continuación presentaré, pues, una introducción tripartita que tratará la situación del alemán en el norte de España, mejor dicho en Cantabria, la docencia de idiomas en carreras y módulos más cortos que la filología y la programación de alemán en rasgos generales. Dedicaré la siguiente parte a mi experiencia con un grupo piloto de alemán como optativa en la Escuela Universitaria de Turismo de Santander. Este grupo ha funcionado en el módulo de secretariado, y en turismo se espera otro para el próximo curso, puesto que la demanda de alemán es innegable, como veremos a continuación.

## **1. El marco: factores predeterminantes y cuestiones abiertas**

### **1.1 La demanda de alemán en Cantabria**

Teniendo en cuenta que Cantabria no pertenece a los grandes “cotos” del turismo alemán – que en otras provincias es el promotor del estudio y uso de este idioma – he dividido en tres sectores lo que pudiera representar el campo de demanda: la industria, el turismo y la cultura en general.

En lo que se refiere a la industria, puede constatarse la presencia de capital extranjero en la región desde el siglo XIX (cf. Ortega: 163). Siempre ha desempeñado un papel importante, sin llegar a ser dominante ni durante el primer tercio del siglo XX, época de la industrialización inicial, ni durante la etapa que se

alarga desde la postguerra hasta la década de los sesenta (cf. Ortega: 161). Esto cambia con la crisis que queda manifiesta a partir de los años 70 y que marca el resto del siglo en que no se deja de hablar del “estancamiento consolidado” (CEMIDE: 205), “deterioro notable” (CEMIDE: 220) o “deterioro incesante” (CEMIDE: 259) de la industria regional. Sin embargo, esta crisis no impide en absoluto una “destacada presencia del capital multinacional” (Ortega: 162) y “un acelerado proceso de internacionalización de la industria de Cantabria, y con ello una integración creciente multinacional y una más visible y pronunciada dependencia de la estructura industrial regional respecto de empresas y centros de decisión exteriores.” (Ortega: 313) Se trata de “una nueva etapa, superpuesta a la crisis, que da sentido a ésta.” (Ortega: 314) La intensificación de la presencia extranjera se puede comprobar también en el caso alemán: en 1984 eran dos las empresas cuyo capital procedía de Alemania, en 1990 cinco. (Cf. *Cantabria, un lugar para su empresa* 1984: 54-55 y *Cantabria, un lugar para su empresa* 1990: 30) De igual modo se ha hecho notar el movimiento inverso: hay numerosas empresas locales que han entablado y consolidado relaciones comerciales con Alemania<sup>1</sup> – y más especialmente con la entrada de España en el mercado común - cuyo resultado se traduce en parte en cifras considerables de importación y exportación, alcanzadas por productos entre los que destacan los metales, aparatos mecánicos y vehículos (cf. *Anuario económico de Cantabria* 1999 y 2000: 156 y 166-167 respectivamente; Fernández: 16). Ambas constelaciones han favorecido claramente el estudio de la lengua alemana, ya sea como parte integrante del plan de formación para los empleados de las empresas alemanas establecidas en la región, ya sea como aliciente para aquéllos que por sus conocimientos del idioma iban y van a ser contratados con mucha más facilidad por las mencionadas empresas, sin que por ello pudiésemos hablar de una enseñanza mayoritaria del alemán.

Si la industria ha estado sumergida en una crisis prolongada, el turismo, el segundo de los citados sectores, ha presenciado paralelamente un crecimiento considerable y esperanzador, aunque al mismo tiempo su estacionalidad se ha considerado como un defecto, por lo cual se ha insistido en la necesidad de ampliar la oferta veraniega, evitar la saturación y desarrollar nuevas ideas para promocionar

---

<sup>1</sup> Entre 1988 y 1992, Alemania acapara casi un tercio de las importaciones comunitarias. Cf. Villaverde: 96, 99. Villaverde ofrece, además, un listado de las treinta principales empresas importadoras y exportadoras en Cantabria. Cf. Villaverde: 181-183.

los atractivos regionales (cf. CEMIDE: 147, 181, 247, 287, 305), ya que el sector turístico no permanece ajeno a la crisis económica. Ahora bien, ¿quién hace uso de esta oferta turística? Primero habría que destacar que el contingente del turismo nacional en Cantabria, procedente fundamentalmente de Madrid, Castilla-León y del País Vasco, se sitúa muy por encima del contingente del extranjero (cf. Martín Latorre: 40 y *Anuario Empresarial del Turismo y la Hostelería 1998*: 126). En lo que concierne a éste, puede constatarse que la participación de los turistas alemanes hasta 1991 no llega a una media del 20% (cf. Martín Latorre: 41). Mientras que su incidencia en la clientela hotelera de Santander es mínima (cf. Martín Latorre: 42-43), parecen resultarles más atractivos las pernoctaciones en campings (*Anuario de Estadísticas de Turismo*<sup>2</sup>: 433).

El tercer sector, la cultura en general, es más difícil de explorar, porque puede abarcar aspectos que son imposibles de recoger estadísticamente. De hecho, no siempre es la apremiante necesidad profesional o laboral la que impulsa el estudio de la lengua alemana. Asimismo puede percibirse, desde hace varios años, un mayor interés por el alemán, una especie de curiosidad, tímida al principio, pero más afianzada después, que va acompañada de una mayor apertura en general hacia el exterior, y por lo tanto hacia los idiomas, promocionada, no en último lugar, por las iniciativas europeas a nivel académico. Valga como ejemplo la multiplicación de las becas “Erasmus”, “Sócrates”, etc. y programas de intercambio universitario, por lo que se va perdiendo el miedo a las estancias de estudios en el extranjero –y en nuestro caso en Alemania-, que son cada vez más frecuentes. La Universidad de Cantabria, si bien no oferta filología, ha incluido el alemán en el programa de su Centro de Idiomas. También la Escuela Oficial de Idiomas de Santander y varios institutos, por lo menos en Santander y Torrelavega, van ofertando el alemán, normalmente como asignatura optativa, y desde 1999 se imparte en la Escuela Oficial de Idiomas de Torrelavega. Y, *last but not least*, se hace notar una mayor presencia “física”, es decir, la oferta de materiales didácticos en las librerías en general ha ganado considerablemente en amplitud en los últimos años.

Hemos podido constatar, entonces, que durante la última década aproximadamente se ha producido una creciente demanda de alemán, a la que poco

---

<sup>2</sup> Se trata de la edición de 1990. Posteriormente, así en la edición de 1993, ya no se recogen las pernoctaciones en los campings por provincias (salvo Andalucía, Cataluña y C. Valenciana). Cf. *Anuario de Estadísticas de Turismo de España*, pp. 392-398.

a poco ha ido correspondiendo una mayor, si bien no abundante, oferta institucional y privada con miras a un futuro abierto y esperanzador, pero que todavía queda por definir.

## **1.2 La docencia de los idiomas en carreras de turismo y módulos de grado superior**

En este apartado y en el siguiente me ceñiré a la enseñanza del alemán en la carrera de turismo y módulos de grado superior fundamentalmente porque constituyen en la actualidad mi principal campo profesional y porque exigen, sobre todo a los profesores de lenguas que venimos de la filología, una especial atención a las finalidades de este tipo de formación. En ambos casos hay que destacar que la enseñanza de los idiomas ha de orientarse sobre todo a la práctica lingüística, tanto más que, en el caso de secretariado, el ministerio ha reducido la formación a un curso académico (aunque los idiomas se imparten con 5 horas semanales), y en el caso de turismo, se han reducido notablemente los créditos en esta área desde la incorporación de esta carrera en la Universidad en 1996. (En Santander funcionamos como escuela universitaria desde el año pasado.) Dada esta nueva constelación, que ya ha cosechado muchas críticas, existe el peligro de un bajo nivel de idiomas, amenazante en los casos donde su reducción ha sido drástica, como en la escuela de turismo de Baleares. Si el diplomado en turismo no dispone de una formación sólida en idiomas y sus aplicaciones al sector, puede encontrar rivales en otros titulados, por ejemplo los licenciados en empresariales, a la hora de colocarse en el mundo laboral. Hay razones obvias por las que habría que integrar los idiomas de nuevo como parte esencial en el plan de estudio. Pero mientras tanto, ¿cómo administrar los pocos créditos – y las horas lectivas de un curso académico de secretariado - para alcanzar una preparación a la altura de las exigencias profesionales de los futuros titulados? Más que nunca, los factores tiempo e intensidad desempeñan un papel decisivo y es necesario definir claramente los objetivos y adoptar una línea de actuación eficaz y con nuevos métodos.

## **1.3 Algunas observaciones acerca de la programación de alemán**

Puesto que la mayoría de los titulados encuentran un puesto de trabajo en la región, es importante tener en cuenta las necesidades de la misma. Así por ejemplo no podemos comparar el caso de Baleares, donde la lengua extranjera que prima es el alemán, con el de Cantabria, una provincia cuyo turismo ostenta otras

características. Sin embargo, a la hora de programar la asignatura hay directrices comunes independientes de cada escuela universitaria. En noviembre del año pasado tuvo lugar una "Fachtagung", un encuentro en torno al alemán en el turismo, y el aspecto que por su importancia se destacó fue la comunicación oral, tanto a nivel general como técnico. Se pueden y deben preparar y practicar en clase diferentes situaciones y debates profesionales para que los alumnos aprendan a reaccionar aun cuando les falta alguna que otra palabra para expresarse adecuadamente. Igualmente deberán obtener conocimientos sobre la mentalidad alemana, para entender mejor lo que el turista alemán espera. En lo referente a los libros de texto, varios de los conferenciantes aconsejaban empezar con textos generales, sobre todo con aquéllos que más diversidad presentan, es decir, incluyendo aspectos geográficos, culturales, económicos, etc. Los lenguajes técnicos se añadirían más tarde, pues en muchas situaciones con turistas se precisan conocimientos generales de la lengua.

Ahora bien, para una programación de alemán en los estudios de turismo en Santander, dado que el diplomado no encontrará una modalidad laboral predominante para el uso del alemán, es aconsejable ceñirse a una enseñanza de la lengua con contenidos lingüísticos generales en primero, prescindiendo de una especialización demasiado temprana e incluyendo desde el principio la comprensión auditiva y los fenómenos de interculturalidad. En el segundo o incluso tercer curso, dado que en ambos sólo disponemos de un cuatrimestre cada uno, podría ofertarse no sólo un único ámbito profesional como especialidad lingüística, sino un abanico de ellos, como por ejemplo agencia de viajes, hotel, camping, oficina de turismo, exposiciones de arte y monumentos, con especial atención a la expresión oral.

En cuanto a los módulos de secretariado, el campo de actuación ya está bastante más delimitado. La actividad empresarial precisa de habilidades sobre todo en la competencia escrita y auditiva, sin menoscabo de la competencia oral, y es preferible trabajar directamente con textos concebidos exclusivamente para el mundo laboral y empresarial. Puesto que a continuación presentaré una experiencia práctica en esta rama concreta de formación, integraré allí los aspectos teóricos que en este contexto no he tratado aún.

## 2. Un método didáctico comunicativo combinado con elementos “tradicionales” de enseñanza

No habrá sido el propósito expreso de los autores de *Dialog Beruf Starter*, publicado en 1999 en la editorial Hueber, establecer esta combinación. Antes bien, es una conclusión a la que he llegado después de un curso de experiencia con este texto en un grupo (muy pequeño) de alemán como optativa dentro del módulo de secretariado. El *Starter* combina un modelo didáctico comunicativo que tiene en cuenta la tendencia mundial a la internacionalización, por ejemplo por medio de tantos personajes procedentes de todo el mundo y que presentan una convivencia social y laboral armónica y multi-cultural, con elementos “tradicionales” de enseñanza como técnicas de repetición sistemática y dictados, a los que añadimos tomas de lección en clase, sobre todo antes de los exámenes. El alumno tiene que enfrentarse desde el principio con situaciones lingüísticas reales, por ejemplo a través de audiciones, incluso si no puede entenderlas todavía en su totalidad por causa de la extensión de los textos y las estructuras empleadas en ellos. Sin embargo, el verse capaz de entender algo de un texto que en principio le parece impenetrable cuando lo oye conduce al alumno una y otra vez a experiencias de éxito en su proceso de aprendizaje. Los mismos autores opinan:

Der Lerner muss den pragmatischen Umgang mit Texten im Unterricht lernen, damit er ihn in der beruflichen Funktion beherrscht. Seine sprachliche Handlungsfähigkeit im betrieblichen Umfeld wird wesentlich mitbestimmt durch seine Fähigkeit und Bereitschaft, mit Texten souverän umzugehen und die Allgegenwart von unbekanntem oder unverstandenen Wörtern zu ertragen und nicht als dauernden Schicksalsschlag zu begreifen. (*Lehrerhandbuch*, en lo siguiente LH,: 6)

El balance de este proyecto (piloto en nuestra escuela) consiste fundamentalmente en la sorprendente eficacia de la citada combinación. No obstante, los estudiantes vieron también lo que en su opinión son deficiencias de este libro de texto y las adaptaron, bajo previo acuerdo conmigo, a su propio proceso de aprendizaje.

### 2.1 ¿A quién va dirigido el método?

Como ya indica su nombre, *Dialog Beruf Starter* va dirigido a alumnos que están relacionados con el mundo laboral, ya sea porque están recibiendo a una formación profesional, ya sea porque la terminaron y tienen algún tipo de experiencia profesional, es decir, que normalmente se tratará de jóvenes adultos. Los autores

consideran que este manual llena un hueco en el mercado de los libros de texto (cf. *LH*: 5), precisamente por enfocar el lenguaje propio del mundo empresarial y laboral. Tiene como objetivo transmitir “die sprachliche Handlungsfähigkeit, die für die erfolgreiche Mitarbeit in einem deutschen Betrieb Voraussetzung ist.” (*LH*:13) Este texto me ha parecido idóneo para nuestro pequeño grupo de secretariado. Dejaremos para el debate la pregunta de si también lo sería para los estudios de turismo. Comentaré ahora los aspectos principales del método con ejemplos concretos de algunas de las lecciones.

## 2.2 La gramática

Cada bloque de los cinco que componen una lección contiene unos recuadros de gramática que siguen el principio de la gradualidad, según lo requieran los medios lingüísticos introducidos. Así por ejemplo, en la lección “Start” se reduce la conjugación a *ich komme; sie ist/wohnt; Sie heißen* para introducir personajes. En el bloque 1.1 se añaden verbos nuevos, pero con las mismas personas gramaticales que sólo en el 1.2 se amplían con la segunda persona del singular. En el 1.3 se añaden la primera y tercera del plural, y por fin, en el bloque 3.5 se completa con *ihr*, cuya falta sí se había marcado anteriormente dejando un hueco. Para poder decir *Wie geht es dir/Ihnen? – Danke, es geht mir prima.* se introducen los pronombres personales correspondientes en dativo, o sea antes de haber presentado la conjugación completa de indicativo presente. La ventaja radica en la fijación de las estructuras, pues cada vez que se amplían se repiten las que ya se han visto. A partir de la segunda lección, estos recuadros aparecen con huecos para rellenar y un texto al lado, del cual el alumno entresaca las formas que faltan y participa así activamente en la construcción de sus conocimientos gramaticales. Los autores subordinan la gramática a las actuaciones lingüísticas:

Grammatik ist in DIALOG BERUF kein primäres Lernziel. Lernziel ist vielmehr die Beherrschung von Sprechhandlungen. Formen- und Satzbauregeln ordnen sich dem unter und sind davon abgeleitet. Ein Fallbeispiel: Die Kursteilnehmer wollen Preise, Zeitpunkt und Zeitdauer ausdrücken. Dazu benötigen sie die Kardinal- und Ordinalzahlen. Oder die Kursteilnehmer wollen Gebote und Verbote ausdrücken. Dazu benötigen sie die Modalverben und die entsprechenden Wortstellungsregeln. Schon im *Starter* lernen die Kursteilnehmer Begründungen formulieren. Also wird der *weil*-Satz eingeführt. (*LH*:11).

A esta gradualidad, los alumnos se oponían a veces y solicitaban ver las formas completas, sobre todo las de la conjugación y declinación, para sentirse más

seguros. Posiblemente la fragmentación no les haya permitido obtener una visión de conjunto y les haya creado una ligera sensación de desorden o similar, aunque eso sí, cada apartado del bloque remite a la sección correspondiente en las tablas de gramática en el anexo.

### **2.3 El vocabulario**

Aunque no falta vocabulario general, este método pone el énfasis en el léxico relativo al campo profesional, en la “Berufssprache”. Al final del libro de texto encontramos un glosario con indicaciones acerca del género, el plural, la conjugación, etc. En el libro de trabajo, cada lección comienza con una página de vocabulario correspondiente a ella. Los autores proponen que el alumno aprenda palabras nuevas dentro del contexto, para lo cual está concebido el último bloque de cada lección, y aconsejan escoger entre las allí propuestas las que van a aprender. Aquí se ofrecen ejercicios suplementarios como el “abhören”, tomas de lección, que ciertamente es eficaz, o, más interesante, ejercicios creativos como el trabajo con campos semánticos, por ejemplo formar compuestos con sustantivos ya conocidos como *Buch* y *Karte*: *Wörterbuch*, *Arbeitsbuch*, *Notizbuch*, etc. y *Kreditkarte*, *Postkarte*, *Eintrittskarte*, etc. De esta forma, el alumno también va conociendo las características de la lengua alemana y va adquiriendo un cierto sentimiento lingüístico. El contexto es un criterio importante y se ajusta al concepto de una “lebensnahe Textarbeit” (LH: 17). Es más: “Textanalysen, weiterführende Worterklärungen oder gar Übersetzungen in die Muttersprache des Kursteilnehmers widersprechen dem Prinzip des lebensnahen Unterrichts und bringen im Hinblick auf das Lernanliegen keinen Zugewinn.” (LH:17) Sin embargo, los mismos autores admiten compromisos en este sentido y nosotros diferimos a menudo de esta línea, primero traduciendo todas las palabras nuevas y traduciendo pasajes de texto más difíciles. Los alumnos se quejaban de que el glosario no estaba traducido, y al final de cada lección hubo que repasar traduciendo palabra por palabra el vocabulario ya mencionado del libro de trabajo.

### **2.4 Las audiciones**

Normalmente, todas las audiciones son largas, tan largas que no invitan a repetir las una segunda o siquiera tercera vez. Son documentos auténticos desde el punto de vista lingüístico, incluyen estructuras y giros que los alumnos todavía no conocen y contienen mucha más información de la requerida por un ejercicio correspondiente.

o sea todos los elementos para una posible frustración. No obstante, los alumnos solían ser capaces, entre todos, de solucionar la tarea que se les había propuesto, debido a que los ejercicios, siempre muy claramente estructurados, daban la suficiente información previa que había que ordenar o consistían en varias opciones ya formuladas, entre las que había que encontrar la correcta. Siempre es más importante la comprensión global que una comprensión palabra por palabra. Mediante este tipo de ejercicios se alcanza un doble objetivo: primero, el alumno logra casi siempre entender parte o la totalidad de la audición, lo cual significa una experiencia de éxito y una satisfacción; segundo, se acostumbra, gracias a esta experiencia, a escuchar - sin “desmayarse” - textos orales coherentes que siempre desbordan sus conocimientos, tal como sería el caso en una situación de la vida real, por ejemplo durante una estancia en Alemania, y que tiene la ventaja que suscita un proceso de aprendizaje pasivo.

## **2.5 Ejercicios orales y pronunciación**

Los llamados “Sprechübungen” pertenecen al grupo de ejercicios de repetición sistemática que tiene como objetivo fomentar la corrección de la expresión oral y su fluidez. Puesto que se trata en gran parte de repetir, el alumno se puede concentrar también en la pronunciación, porque al fin y al cabo es muy importante articular frases entendibles. Este tipo de ejercicios parece tradicional y monótono, pero es muy eficaz, pues todos los que hemos estudiado y aprendido idiomas hemos comprobado que cuantas más veces uno podía repetir las mismas frases y giros en voz alta, más se perfeccionaba. Es un error pensar que el proceso de aprendizaje está concluido con la comprensión intelectual. La repetición forma parte integrante del mismo.

## **2.6 Ejercicios y producción oral**

Siguiendo el principio de imitación de la vida real, los ejercicios del libro de texto son más abiertos que los del libro de trabajo, concebidos éstos como ejercicios de profundización y por lo tanto para hacer en casa. Es decir, el alumno, para los primeros, no sólo tiene que emplear sus conocimientos lingüísticos, sino también su lógica, memoria, fantasía, conocimientos de otras áreas, etc. Quizás sorprenda encontrar también dictados, inusuales en los métodos más modernos. Vienen ya preparados en cinta y combinan la comprensión auditiva con la fijación activa de estructuras. Veo la utilidad del dictado confirmada en una situación muy común y

frecuente: el futuro empleado o la futura empleada contesta al teléfono y tiene que tomar nota de lo que le dicen: una dirección, un teléfono, un recado, etc. No puede quedarse bloqueado pensando en cómo se escribe, se exigen reacción y rapidez.

En cuanto a la producción oral, que se diferencia de los ejercicios orales, los autores atribuyen mucha importancia al trabajo en grupo, para el que ofrecen numerosas posibilidades. Los alumnos hablan más y no son corregidos a cada paso, con lo cual el aprendizaje se intensifica. Ser creativo, construir frases, buscar palabras, “probar”, en definitiva, produce una mayor retención de los contenidos (cf. *LH: 19*). En este tipo de ejercicios es prioritaria la comunicación en sí, no el que no se cometan errores. Los ejercicios mencionados en el apartado anterior tienen como objetivo la corrección lingüística. Ambos son importantes y tienen que turnarse.

### **3. Conclusiones**

Dada la escasez de tiempo y créditos, considero necesario primero, orientar la programación de alemán a las necesidades profesionales de los futuros titulados, y segundo, acercar la enseñanza del idioma lo más posible a las situaciones de la vida real, para que los alumnos se lleven las menos sorpresas posibles cuando empiecen a trabajar en su especialidad. Los docentes siempre decimos “tienen que estudiar”, y es muy cierto, pero también es bueno no abandonarles a su deber, sino enseñarles por la activa y pasiva, y esto nos supondrá un poco de fantasía y creatividad. Pienso que el *Starter* ofrece bastantes estrategias en este sentido, válidas también si se trabajara con otro método, y que seguramente son ampliables, según cada profesor. Sin embargo, en lo que se refiere a los contenidos, este método no ofrece la diversidad que sería recomendable para el primer curso de turismo, ni la especificidad para el segundo y el tercero.

En cuanto a la enseñanza del alemán en Cantabria, tenemos todavía mucho camino por delante, pero puedo decir que la experiencia con dicho grupo piloto ha sido positiva. Los alumnos mostraban incluso cierta habilidad para comparar algunas estructuras alemanas con las equivalentes en inglés y francés. En lo que se refiere a los estudios de turismo, estamos esperando poder funcionar también con el alemán.

## Bibliografía

- Anuario económico de Cantabria* 1999 y 2000, Santander: Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Cantabria.
- Anuario Empresarial del Turismo y la Hostelería* 1998, Madrid: E.P.E.S.A.
- Anuario de Estadísticas de Turismo, Año 1990*, Madrid: Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. Dirección General de Política Turística.
- Anuario de Estadísticas de Turismo de España, 1993*, Madrid: Ministerio de Comercio y Turismo. Secretaría General de Turismo. Turespaña. Instituto de Estudios Turísticos.
- Becker, Norbert y Braunert, Jörg, *Dialog Beruf Starter. Lehrerhandbuch*, Ismaning: Hueber Verlag, 1999.
- Cantabria, un lugar para su empresa*, Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de Industria, Transportes, Comunicaciones y Turismo, 1984.
- Cantabria, un lugar para su empresa*, Santander: Gobierno de Cantabria. Consejería de Industria, Transportes, Comunicaciones y Turismo, 1990.
- CEMIDE, *Historia de un cuarto de siglo en la economía de Cantabria (1973-1998)*, Santander: Libris Cantabria, 1999.
- Fernández, Carlos, "Cantabria exporta por valor de 239.436 millones", en: *El Diario Montañés*, 22 de abril de 2001, *Suplemento* p. 16.
- Martín Latorre, Elena, *El Turismo en Santander: Presencia y Trascendencia (1960-1990)*, Santander: Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Cantabria, 1999.
- Ortega Valcárcel, José, *Cantabria 1886-1986. Formación y desarrollo de una economía moderna*. Edición conmemorativa del primer centenario de la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Santander, Santander: Ediciones de Librería Estvdio, 1986.
- Villaverde Castro, José, *La internacionalización de la economía de Cantabria*, Santander: Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Cantabria, 1994.

# **On Target: Progression in modern foreign language teaching and learning**

**Jane Jones**

Department of Education and Professional Studies  
King's College University of London

## **Abstract**

Pupils do not automatically progress in their foreign language learning. It is a process that needs to be carefully oriented and scaffolded by the teacher. My concern in this article is to explore the nature of such scaffolding that I relate to the definition of very precise learning objectives and the concomitant establishment of pupil learning targets. I suggest that motivation is a crucial feature in such a framework of goal-oriented teaching and learning.

## **Resumen**

El progreso del alumnado de lengua extranjera no se produce automáticamente, sino que necesita una cuidadosa orientación y una planificación progresiva por el profesor. La preocupación de este artículo es explorar la naturaleza de esa planificación progresiva que relaciono con la definición de unos objetivos de aprendizaje muy definidos, así como el establecimiento paralelo de objetivos de aprendizaje de los alumnos. Considero la motivación una característica fundamental en este tipo de enseñanza y aprendizaje orientados a los objetivos.

## **Introduction**

Modern Foreign Language (MFL) teaching and learning, especially for younger learners, is often hall-marked by a lively approach that is centred on pupil participation, with vibrant and enthusiastic teacher role-models, totally focused on engaging the pupils' attention. Indeed, it often occurs to me in my privileged position as teacher educator when observing teachers in their classrooms, that in no other subject do teachers invest so much time and energy in "*son et lumière*", shows in order to provide varied, relevant, meaningful and, of course, *fun* learning

for their pupils. It is not surprising that MFL teachers suffer pre-mature burnout and experience high mortality rates! The teachers' efforts are commendable but are not always matched by parallel efforts on the part of the pupils. Whilst there are many reasons for this, some of which I will discuss in this article, I believe a main flaw of the ever shifting pedagogy of MFL teaching and learning (for centuries we have endured methodological pendulum swings in an apparently never-ending and continuing search for the "right method") is the lack of in-built progression in our planning sequences. This is often reflected in a rather unsequenced *chunk* approach to language teaching and learning. It is an approach that leaves pupils unaware of the overall orientation of their learning, unaware of what they are aiming for, both short term and longer term, unable therefore to sense a feeling of making progress, or of curriculum progression that would give such powerful feedback for further learning. Lee, Buckland and Shaw, for example, interviewed 62 English pupils in the 13-14 years age range, (thus, in their third year in the secondary cycle), and concluded:

*The pupils have a limited view of the nature and process of learning a foreign language. This emerges through their inability to talk, other than in vague terms, about what they are intended to learn, what has been learnt, and the extent to which they are successful in their learning, based on clear evidence and an understanding of what is going on (1998:58).*

I suggest that the current climate of educational target-setting, a borrow from economic discourse, can be useful if applied in a pupil-friendly way to pupils' learning, especially in conjunction with teachers' specification of clear learning objectives. It is the exploration of such specificity in pedagogical and psychological terms that is the focus of this article.

### **Defining learning objectives**

Whilst teachers are aware of the "big picture" of learning i.e. they are aware of the examination syllabus and sometimes work within a scheme of work or/and follow a course book that is compatible with the syllabus, it is the "small picture" of the individual lessons both as single learning opportunities and as part of a unit of learning that has most meaning to pupils. The daily/weekly timetable is, after all, how the pupils experience their learning. The teacher's role in apportioning and measuring this learning as accurately as possible is crucial in order to plan for

progression. Let us at this point move towards the construction of a lesson beginning with what practical language items we want to teach in order to exemplify this procedure.

We need lessons to be varied, relevant and interesting, but we also need them to be focused and targeted at specific learning objectives. Many lessons plans –I speak from the experience of observing over 700 lessons– specify only very general aims e.g. “food and drink” as a topic, rather than a clear specification of exactly what food and drink items in a topic domain that must include thousands upon thousands of items. Closer interrogation of a teacher claiming to be teaching “food and drink” will, for example, uncover that the precise specification boils down to a very restricted number of food and drink items, possibly in the region of 6-10. This is entirely concomitant with the amount of new input we can reasonably expect pupils to memorise and hopefully internalise, if we follow, for example, Miller (1956) who suggested that there is a *magical* number of 7 (plus or minus 2) items that can be readily processed by the brain.

Vocabulary or notional items are in themselves insufficient in a lesson plan, although they provide the content. We also need to know the grammatical structures that will frame the input, thus allowing the lexis to be manipulated. No lesson will contain the same menu of skills for we vary these according to the stage of instruction, sometimes emphasising the receptive skills, sometimes the productive. Nonetheless, we need to be clear about the emphasis for each lesson and once again, specify which skills we are developing and for what purpose in order for an appropriate lesson sequence to be constructed around this specification. A defined content and specification of skill emphasis will enable us to plan the sequence of activities and to decide on the actual tasks.

As experienced teachers will know, and trainee and newly qualified teachers will need reminding of, the learning objectives need to be further articulated in terms of differentiated needs in order to provide for any *special* learning need of individual or groups of pupils and also in terms of formative and summative assessment opportunities of learning. To return to the questions of learning objectives, let us take by way of an example a lesson intending to teach and practise items of clothing linked to colours, the latter notion already known to pupils. For a 45-minute lesson

the specification of learning objectives that I articulate in terms of performance objectives, might look like the following example:

By the end of the lesson, it is expected that pupils will be able to:

- understand 6 colours in context with 6 items of clothing through listening and reading exercises
- combine 3 colours with 3 items of clothing as a minimum in structured oral production
- extend the minimum 3 spoken utterances into sentences beginning with “I wear...” and say such a sentence correctly at least once
- write the oral version down, with teacher support if necessary, having seen at least 2 correct written models on the board or OHP
- know something about fashion in the target culture.

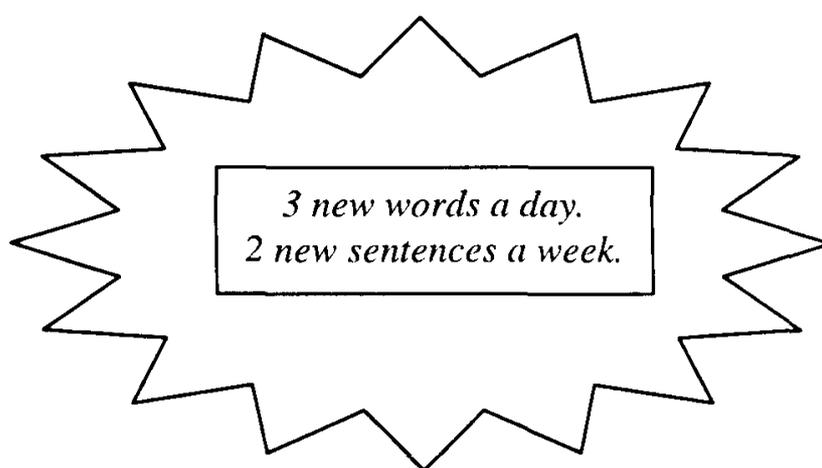
As this is an introductory lesson as far as the items of clothing are concerned, I emphasise skills of intensive listening followed by speaking in a real context i.e. pupils describing the clothes they are wearing and by extension their favourite weekend clothes, especially if they are wearing a dull school uniform. In other words, I aim to turn the linguistic objectives into relevant language use by the pupils so that they can say, and perhaps write, something meaningful to them.

I am also giving the lesson a cultural frame and specify this as a learning objective too. Research, e.g. Oxymoron (1998), clearly indicates that the cultural input needs to be consciously planned if it is to be more than incidental and anecdotal. As I wrote:

*Where [the teaching of culture] was identified, it tended towards vagueness or superficiality appearing almost as an afterthought and focusing on touristy or questionable 'special events' (Jones 1998:54).*

How then might such detailed planning be useful? The usefulness of this detail of planning serves two very important feedback functions. Firstly on a pedagogical level, it provides the teacher with a route to learning that can be assessed both discretely and holistically. The overall evaluation at the end of the lesson when considering the evidence as to whether the intended learning has taken place, will

inform the teacher about the success or otherwise of the teaching and learning in this lesson. Secondly, clear, irrefutable feedback can be given to the learners as to what extent their targets for learning that will have been negotiated with them at an appropriate point have been achieved. The most enticing foreign language classrooms are a profusion of cultural images and linguistic support such as key target language transactions hanging from the ceiling and common verb paradigms on the wall. There would also be space for the pupils' learning targets, for example, written by the pupil on a piece of card, cut into an interesting shape, dangling on a length of string or ribbon as in the example below.



### **Motivation and goal-oriented learning**

Positive feedback for learning is a very powerful motivation and is allied to goal theories that have become very influential in the last decade. Dörnyei, reviewing the research and literature, posits that there are four mechanisms by which goals affect performance. These are:

- 1. They direct attention and effort towards goal-relevant activities at the expense of actions that are not relevant.*
- 2. They regulate effort expenditure in that people adjust their efforts to the difficulty level required by the task*
- 3. They encourage persistence until the goal is accomplished.*
- 4. They promote the search for relevant action plans or task strategies. (2000:26).*

As Dörnyei asserts, the goals are not only ultimate, long-term goals but also “standards by which to evaluate one’s performance providing a definition of

success" (ibid.). This is very important for classroom-based language learning where the prospect of mastery must seem very distant indeed for many pupils. Thus, the setting of "proximal subgoals", i.e. short term and medium term objectives, will undoubtedly provide the motivating force needed for pupils in their rather long distance journey to language mastery, establishing benchmarks of progress along the way, thus providing critical feedback for learning. It is strange to me that teachers who can usually well articulate such benchmarks do not always share them with the learners. Educational research has found in several instances that the majority of pupils in any ordinary class do not fully understand why they are involved in any particular learning activity. As Lee et al. wrote:

*The pupils lack a clear view of what learning a language really means. They are unclear about what they are supposed to gain from their lessons' (op.cit.3-4).*

Let us reiterate, then, the need to establish not just clear and specific targets, but ones that challenge, are relevant and meaningful to the learners. This has profound implications for teachers planning both short term and long term, especially for the planning of progression.

### **Progression: from the familiar to the unfamiliar**

Progress must surely involve moving from the familiar and relatively simple to the less familiar and more complex in a learning trajectory which teachers can use to help maintain the interest and motivation of their pupils. Progress refers to the pupils' gains in knowledge, skills and understanding. Progression is the element in the planning process that enables learners to progress and that promotes "*growing competence that is as much concerned with the process of learning as with assessing the result*" (Modern Foreign Languages. The National Curriculum. 1999). Progression relates to the quality of the curriculum that enables pupils to build on what they have learned and is concerned with shifts along various continua that would include:

- range of vocabulary
- complexity of structures
- competence in the skills
- increasing accuracy
- socio-linguistic adaptability

- more advanced learner strategies
- a shift from dependent to independent use of language
- confidence and enjoyment in foreign language use.

In England, the government has introduced a “literacy” initiative that has required primary schools and, as of September 2001, secondary schools to develop and deliver a particular content in a preferred way. This is to say that a “literacy hour” is compulsory in all primary schools every day whilst secondary schools for the age range 11-14 must implement whole-school strategies on a whole school basis. Whilst this is primarily but not exclusively aimed at English (mother tongue) teachers, MFL teachers (and indeed teachers of all subjects) are required to consider “literacy” as a cross-curricular learning opportunity. Teaching strategies proposed include directing “*to ensure pupils know what they should be doing*”, modelling, scaffolding, explaining, questioning, guiding exploration and discussing (Literacy Strategy 1998:8), a very familiar repertoire to MFL teachers. MFL teachers can easily interpret the requirements and what I suggest might be of particular use is the continuum of *word-sentence-text* that is a key feature of the working strategy. This involves moving pupils rapidly from vocabulary lists to their manipulation in sentences and in texts of all kinds. Pachler suggests a whole sale re-think of methodology to incorporate this principle:

*It would seem therefore, that a re-examination of the current aims of FL teaching in secondary education is desirable and that there is a need for the inclusion of thought-provoking texts and contexts which allow pupils to perform tasks that make appropriate cognitive demands and emphasise creativity, moving learners on from single –word and short-phrase transactions and interactions’ (2000:31).*

Teachers’ planning will need to take on board these continua and plan, for example, appropriate activities that in early stages provide maximum support and extensive and intensive practice of familiar language in short bursts. As confidence and competence are developed, planning will focus more on enhancing more independent learning, combining the familiar with new lexis and grammatical structures, and involving the learner as an active participant in the process.

Progression can be developed thematically on a spiralling basis, broadening context on all axes of teaching and learning. Thus, for example, the familiar topic of “personal details” would move, I suggest, from a very simple naming and identification procedure at the first stage to richer descriptions involving future

plans, e.g. careers, on subsequent re-visits to the topics. The English National Curriculum for Modern Foreign Languages defines 8 level descriptions for each skill area, into which progression is in-built (and, incidentally this is the sort of levelling exercise any group of language teachers can undertake). What teachers often struggle with is exactly how to plan for pupils to move from one level to the next. What I am suggesting is that close attention to the learning objectives greatly facilitates this exercise since these objectives can be matched to the levels and suitable activities planned to move pupils on to another level. Without such detailed scrutiny, the exercise is much more difficult to do. Above all the pupils need to know what they must target to enable them to move to the next level. As Dörnyei insists, this makes the pupils focused in their learning. It also provides a focus to track and assess learning

### **Tracking progress and monitoring**

I mentioned earlier the issue of pre-planning for formative assessment. Readers will certainly be familiar with these constructs. the degree of specificity I am urging should enable teachers to keep details of individual pupils' progress towards and hopefully beyond their learning targets, especially where these are SMART targets. What are SMART targets? They are:

Specific
Measurable
Achievable
Relevant
Time-related

SMART targets can provide data, qualitative and quantitative according to the assessment methods used, that will enable a re-focusing of future targets for future learning. Such data also provide a good class overview where pupils' progress can be compared; they also provide learning management data enabling classes to be compared. Target-setting is most certainly a useful monitoring device for teachers and for subject leaders and since it involves prediction and reconciliation of targets, locates itself into a culture of learning improvement. Target-setting is useful for pinpointing under-achievement in pupils i.e. those pupils who fail to "hit target"

and special support can be negotiated with the pupil according to need. Individual target-setting is an effective way of enabling pupils to experience a measure of control and of ownership of their own learning, especially important in MFL learning where, as commented, previously, the ultimate goals are so often several years distant and where motivation may flag. In their list of 12 suggestions for motivating language learners, Williams and Burden (1997:141-2) include the following:

- *Discuss with learners why they are carrying out activities*
- *Involve learners in making decisions related to learning the language*
- *Involve learners in setting language- learning goals*
- *Give feedback that is informational.*

This kind of discussion would go some way to help clear the *fog* engulfing those pupils interviewed by Lee at al. exemplified in a quote from one pupil who said “*Copying, not learning. Don’t know what it means or how to pronounce it*” (op.cit.:24).

There can be no doubt that progression is a feature of effective learning. Progression, we have asserted, involves moving from the known to the unknown and the teacher’s role is to construct a firm bridge. It is natural to be a little anxious about the unknown, about the awaiting challenge, for as Holmes (1994:34) writes:

*We are all reluctant to some extent to step outside the circle of existing experience...There is much to be gained by involving learners, discussing ways to improve the quality of their learning environment and negotiating ways in which to promote more spontaneous use of the target language.*

Creemers’ seminal study (1994) of effective teaching found certain dimensions of teacher behaviour to be crucial in promoting effective learning. One such *behaviour* involved the setting of clear goals, in one sense restricting the possible range of goals and thus placing emphasis on basic skills, cognitive learning and transfer. The use of “advance organisers” –and the establishment of prior learning objectives is one such “advance organiser”– was also found very helpful to pupils in the focusing of their learning.

## Concluding remarks

Learning, then, it seems to me, is about moving but interconnected targets. Pupils need to be helped to develop a repertoire of learning strategies from which they can select in order to achieve their targets. Targeted and focused learning does not exclude flexibility for as the comprehensive planning document, The Common European Framework of Reference for Languages insists, teachers and learners need to develop an awareness of “*the possibility and acceptability of different outcomes as opposed to learners (perhaps subconscious) striving for a single ‘correct’ outcome*” (2002:163). The paradox of a structured learning approach is in its linguistic empowerment enabling the pupil to be creative in language use from a secure knowledge basis.

## References

- Creemers, B. 1994. *The Effective Classroom*. London: Cassell
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework in Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP
- Department for Education and Employment. 1998. *The National Literacy Strategy*. London: DfEE
- Department for Education and Employment. 1999. *Modern Foreign Languages. The National Curriculum for England*. London: DfEE
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Holmes, B. 1994. *Keeping on Target*. Pathfinder 23. London: CiLT
- Intercultural Learning and Early Foreign Language teaching and learning*, (Oxymoron). Italy: Grafital.
- Jones, J. 1998. Teaching Diaries: an exercise in reflexivity in *Same differences*.
- Lee, J., Buckland, D and Shaw, G. 1998. *The Invisible Child*. London: CiLT
- Miller, G. 1956. The magical number seven, plus or minus two: some limits in our capacity for processing information, in *Psychological Review*, 63, pp.81-97.
- Pachler, N. 2000. Re-examining communicative language teaching in Field, K (ed.) *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Same differences. Intercultural learning and early foreign language teaching*. 1997. Oxymoron. Italy: Grafital.
- Williams, M & Burden, R. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP

## Empleo de la lengua extranjera en el aula

Begoña Lamas  
IES Cervantes, Madrid

Este artículo propone una reflexión sobre el empleo de la lengua extranjera en el aula como elemento valioso para el aprendizaje. Independientemente de que los profesores/as de idiomas dediquemos una atención equilibrada a las cuatro destrezas, hay un aspecto en la didáctica de lo oral que podemos explotar muy bien en la clase. Este aspecto es la utilización de la lengua extranjera en nuestro propio contexto, el aula, en situaciones que tienen que ver con nosotros mismos, las más auténticas de las situaciones.

A favor del empleo sistemático del idioma extranjero en situaciones de la clase está el hecho de que acostumbramos al alumnado a entender lo oral y a expresarse e interaccionar. Esto lleva a mejorar en soltura y fluidez, lo que a su vez sirve de plataforma para, progresivamente, ir hablando de otros asuntos de manera natural y espontánea. Pero éste sería un tema para otra ponencia. Hablar en la clase en el idioma extranjero no es tan automático como a primera vista podría parecer: se habla y ya está. Para lograrlo, ayuda tener en cuenta algunos **factores** que influyen en un proceso que todos sabemos que es costoso, en tiempo y en esfuerzo.

En primer lugar, repasemos las **barreras** que dificultan a los alumnos y alumnas la utilización de la LE en el aula:

- escasos conocimientos iniciales
- falta de motivación en general
- falta de motivación para hablar en el idioma extranjero
- falta de costumbre
- sensación de ridículo y otras emociones negativas
- desconocimiento de fórmulas aplicables a casos concretos
- miedo a no entender, a perderse algo
- interferencias de otros idiomas o del español

- dificultades de oído o de articulación
- atención compulsiva a la forma que les impide centrarse en el contenido
- creencia de que el profesor/a los está evaluando y no pueden cometer errores

Pero también los profesores nos encontramos con algunas dificultades para poner en marcha este proyecto:

- es difícil mantener la costumbre, ser constantes
- se desconocen o no pueden atenderse las barreras particulares del alumnado
- se desconoce la metodología aplicable
- tendencia a querer asegurarse de que “lo han entendido bien” y “todo”
- sensación de cansancio, frustración y otras emociones negativas
- no se desea que hablar en la lengua extranjera sea fuente de distracción, ruido, desconcentración
- sensación de pérdida de tiempo de clase valioso, porque hay un programa que cumplir
- inseguridad en la competencia lingüística

Veamos a continuación algunas **ocasiones** que se presentan en el aula para hablar la lengua extranjera. Por parte del profesor/a, una serie de actos de habla habituales que requieren respuesta o reacción del alumnado, o simplemente que se den por enterados:

- Pedir que se realicen acciones en el aula: abrir la ventana, cerrar la puerta, traer una tiza, salir a la pizarra, colocar las sillas.
- Dar instrucciones respecto a las actividades de clase: página 23, ejercicio 3, leer tal cosa, escribir en el cuaderno tal otra, sacar el glosario, corregir un ejercicio.
- Realizar comentarios sobre aspectos externos a la clase: está lloviendo, mañana es fiesta, pedir prestado un bolígrafo, preguntar la hora.
- Hacer preguntas al conjunto del alumnado: si llevan deberes, quién quiere leer, por qué llegan tarde después del recreo, a qué hora es mañana la clase, cuándo es el examen.
- Hacer preguntas a alumnos/as concretos: por qué no vino ayer, dónde está su cuaderno, si está cansado/a.

Lo que esperamos de los alumnos y alumnas, y ellos deben saberlo, es que comprendan los mensajes e instrucciones del profesor/a, que sean capaces de reaccionar, que respondan a preguntas al conjunto de la clase o concretamente a

ellos... ¡y todo esto en el idioma extranjero, con motivación y alegría y sin armar jaleo!

Para avanzar hacia ese estado idílico que los profesores/as, en nuestro optimismo y dedicación, esperamos que alcancen, conviene que les enseñemos y practiquemos con ellos algunas **estrategias** para esta comunicación, independientemente de las que se vean o se hayan visto como procedimientos para cumplir los objetivos de comprensión y producción oral en la asignatura. No está de más que nuestros alumnos y alumnas sepan que para entender mejor pueden:

- Tratar de imaginarse de qué está hablando el profesor/la profesora (aprovechar la experiencia sobre temas en clase).
- Imaginarse qué va a decir en ese momento sobre ese tema concreto (realizar suposiciones: aprovechar los conocimientos previos sobre un tema).
- Recordar que un tema lleva casi siempre a otro previsible (escucha anticipada).
- Concentrarse en que la forma no impida comprender el contenido (escucha global).
- Pensar qué palabra o palabras son claves en la información recibida, separar lo que interesa de lo secundario (escucha selectiva).
- Hacer el esfuerzo de entender por sí mismos, en silencio, sin preguntar a sus compañeros/as en cuanto no entiendan algo, sin rebullir o hacer comentarios en voz alta.
- Si a pesar de todo siguen sin entender, pedir tranquilamente la palabra de la forma convenida en clase y preguntar al profesor/a o a quien haya hablado, utilizando fórmulas como: puede repetir, no he entendido la página, qué hay que hacer.

Para expresarse, puede que, entre otras cosas, les ayude conocer y aplicar las siguientes **técnicas**:

- Conocer previamente unas fórmulas de interacción para casos concretos.
- Pensar lo que van a decir durante unos segundos antes de formularlo.
- Respirar hondo, relajarse, no tener miedo.
- Ser conscientes de la importancia de la postura y la dirección de la mirada.
- Tratar de mantener un tono de voz tranquilo y firme, a volumen adecuado.
- Hablar cuando les toque el turno o cuando se lo pida el profesor/a expresamente.
- Ser conscientes de que el uso de la lengua extranjera en clase no significa que el profesor/a esté “evaluando” los conocimientos de la asignatura.

A continuación, algunas reflexiones sobre la **metodología**:

### **Primeros pasos**

Utilizar el idioma extranjero desde el principio, traduciendo al español una secuencia cada dos o tres veces que la digamos (sólo si es necesario, p. ej. con alumnos/as que parten de cero, pero no con los de un nivel más avanzado que anteriormente hayan hablado poco o nada la lengua extranjera en clase). 1: close the door, please - 2: close the door, please/cierra la puerta, por favor.

Aumentando el número de veces que decimos la secuencia sin traducirla, repetiremos este modelo hasta suprimir completamente la traducción. Llegaremos a un punto en el que los alumnos/as reconocen la secuencia, este proceso dura entre dos y cuatro semanas. En un momento posterior, cuando ya la “reconocen” y empiezan a “aprenderla”, podemos escribir en la pizarra la palabra clave o la estructura completa, para afianzar su asimilación, aunque teniendo siempre claro que esta clase de comunicación ha de quedarse en el nivel oral.

### **Formulaciones**

- Formulaciones concretas, sencillas y sintácticamente correctas.
- Cuidar que haya una progresión en la forma y el contenido del discurso. En términos de tiempo, se puede realizar un ajuste de progresión por meses, trimestres o incluso por semanas.
- Atenerse a las estructuras y contenidos gramaticales conocidos.
- Al mismo tiempo y aunque parezca contradictorio: no temer formulaciones con estructuras no dadas si es imposible formular la oración de otra manera, simplemente la tienen que aprender así, como una fórmula. Además, el empleo del idioma extranjero en el aula es una buena forma de introducir nuevos aspectos del lenguaje, vocabulario o contenidos gramaticales.
- Entonación adecuada y correcta.

### **Características del discurso**

- Puede haber visualizaciones, pero sólo al principio: gestos comprensibles, señalar algo al hablar.
- Insistir en las preguntas retóricas. Claro que sabemos si llevan deberes, pero al

preguntárselo les ofrecemos tres oportunidades: contestar, contestar bien y demostramos que sí los han hecho.

- Asegurarnos de que repetimos cada secuencia dos veces como mínimo.
- No desdeñar la redundancia en vocabulario, estructuras sintácticas y formas gramaticales, porque ayuda a asimilar tanto aspectos concretos (léxico) como abstractos (sintaxis).

### **Avances en el aprendizaje con el empleo de la LE en el aula**

- Los alumnos y alumnas pueden ensayar variaciones sobre formulaciones conocidas, estructuras y vocabulario, “probando” si sus hipótesis sobre la lengua extranjera son correctas o no.
- Realizan progresivamente formulaciones cada vez más complejas y con mayor riqueza de vocabulario.
- Adquieren mayor responsabilidad y autonomía en el aprendizaje.
- Se acostumbran a emitir mensajes con sujeto “yo”, lo que aumenta su autoestima y seguridad.
- Escuchan las formulaciones de otros compañeros y compañeras, que pueden comparar con las suyas y adoptar si les parece.

### **Actitud del profesorado**

- Constancia y coherencia en hablar el idioma extranjero y querer ser respondido en él.
- Ser consecuente en las formulaciones.
- Hablar a una velocidad adecuada y pronunciar claramente.
- Repetir pacientemente las veces que sean necesarias.
- Dar a los alumnos y alumnas una serie de estrategias para hablar y para entender. Practicarlas con ellos de vez en cuando.
- Aclarar a los alumnos y alumnas que el empleo en clase del idioma extranjero no es un examen, que no estamos calificando lo que dicen y si lo dicen correctamente.

Si se extiende el empleo de la lengua extranjera en la clase, ganarán nuestros alumnos y alumnas, ganaremos los profesores y profesoras de idiomas y ganará la calidad de la enseñanza. A por ello.

# **El Portafolio Europeo de las Lenguas**

**Manuel Megías Rosa**

Universidad de Alcalá

## **Abstract**

The European Language Portfolio (ELP) has been conceived as an educational product intended to make more transparent the value of qualifications and contents of courses which language learners have attended throughout their lives and offers a wide panorama concerning the student's perception of citizens and culture of the target language community. Research has proved that, as a didactic instrument, the ELP can decidedly contribute to enhance students' motivation and awareness of the importance of learning one or more modern languages as well as increase learners' planning and self-assessment skills. On the other hand, the ELP can help teachers to observe more closely their students' needs and goals, negotiate educational objectives and stimulate motivation.

## **Resumen**

El Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL) ha sido concebido como un producto educativo dirigido a hacer más transparente el valor de las calificaciones y los contenidos de los cursos de idiomas en los que un estudiante ha participado a lo largo de toda su vida, ofreciendo asimismo un amplio panorama sobre la percepción que el estudiante tiene de los ciudadanos y la cultura de la comunidad a la que pertenece la lengua estudiada. Existen diferentes estudios que prueban que el PEL, como herramienta didáctica, puede, por una lado, contribuir de forma decisiva a incrementar la motivación del estudiante y su sensibilización hacia la importancia del aprendizaje de lenguas modernas, así como a mejorar su capacidad de planificación y autoevaluación. Por otro lado, el PEL también puede ayudar al profesorado a observar más de cerca las necesidades de su alumnado, a negociar los objetivos educativos y a estimular la motivación.

## **1. Introducción**

El Consejo de Europa ha puesto en marcha en los últimos años una serie de instrumentos o guías pedagógicas con la finalidad de unificar criterios educativos y crear programas comunes en el ámbito de la Unión Europea. El Marco de Referencia Común Europeo de las Lenguas y el Portafolio Europeo de las lenguas (PEL) constituyen algunas de dichas iniciativas. El primero es un marco de referencia sobre los contenidos de las diversas competencias que posibilitan la

comunicación y el segundo un documento por medio del cual un estudiante puede reunir, a lo largo del tiempo y de forma sistemática, calificaciones, logros, experiencias y ejemplos de trabajo producidos durante el aprendizaje de una o varias lenguas.

Como producto educativo la función del PEL es la de homogeneizar criterios y ordenar información relativa al aprendizaje de uno o de varias lenguas de modo que el nivel comunicativo del estudiante pueda ser reconocido y valorado internacionalmente en un momento dado. Las escalas valorativas del portafolio están basadas en Marco de Trabajo de Referencia Común Europeo, documento que detalla con rigor los procesos que el usuario de una lengua lleva a cabo durante los actos comunicativos, y que se ocupa de describir las distintas competencias comunicativas parciales que facilitan la participación del usuario en dichos actos.

Pero la función del PEL no es meramente informativa; no se trata de un producto educativo cuya intención sea sólo hacer más transparente el valor de las calificaciones y el contenido de los cursos realizados por un estudiante ante un futuro contratista/centro escolar/profesorado. El PEL, además de servir como credencial relativa de la competencia lingüística de su propietario, es un documento que también ofrece un amplio panorama relativo a distintos aspectos de índole personal como, por ejemplo, la percepción que el estudiante tiene de los ciudadanos y las culturas de la lengua objeto de estudio, además de, dada su concepción más participativa del proceso de aprendizaje, ayudar al profesorado a observar más de cerca las necesidades y las metas de sus alumnos, a negociar los objetivos educativos y a estimular la motivación.

Los diversos estudios llevados a cabo durante su experimentación en algunos países europeos y dirigidos a poner en marcha su doble función informativa y pedagógica, han demostrado como el uso sistemático del PEL ejerce una influencia positiva en la motivación del alumnado al ser un producto de índole funcional que hace más consciente al estudiante de la importancia de hablar uno o varias lenguas modernas, además de servirle de instrumento pedagógico que recoge sus logros.

En el presente artículo analizaremos brevemente los componentes del PEL, resaltaremos su potencial pedagógico y sugeriremos algunas actuaciones metodológicas que pueden incrementarlo, sin olvidarnos de exponer algunos de los problemas que puede suponer su implantación.

## 2. Elementos que componen el PEL

La guía aprobada por el Consejo de Europa divide el documento en tres secciones:

El *Pasaporte Lingüístico* que proporcionará una visión global del dominio que un sujeto posee de una o varias lenguas modernas en un momento determinado. Este conocimiento incluye dos tipos de herramientas de medición: (a) la tabla de autoevaluación en la que se describen brevemente los seis niveles que pueden obtenerse a medida que se aprende una lengua definidos en relación con los niveles de referencia del Marco Común Europeo antes mencionados y (b) una serie de descriptores más detallados correspondientes a cada uno de dichos niveles. Además de registrar las calificaciones formales y el nivel alcanzado en la competencia lingüística, el pasaporte incluye las experiencias de aprendizaje interculturales y recoge la autoevaluación del alumno, la evaluación del profesorado y la evaluación de distintas instituciones por medio de las calificaciones obtenidas, de cuándo éstas se han obtenido y de los niveles que dichas calificaciones representan. Esta información debe incluir el nombre de la institución que lo refrenda así como cuando y quién lo llevó a efecto con el fin de facilitar un reconocimiento oficial en toda Europa.

La *Biografía Lingüística*. Las secciones de este apartado pueden contener un breve resumen de la historia personal del aprendizaje de lenguas, además de hojas de autoevaluación detalladas e información sobre los objetivos y los programas de los cursos realizados o que se estén realizando. La importancia de esta sección es grande dado su protagonismo en la posible implicación del estudiante en la planificación de su propio aprendizaje y en su autoevaluación, es decir, en seleccionar, junto al profesor, los conocimientos que va a adquirir de cada lengua y en establecer los objetivos que desea conseguir a corto/largo plazo. Las experiencias culturales e interculturales obtenidas fuera del contexto educativo también tendrán cabida en este apartado. Así las salidas a otros países, intercambios, o actividades aisladas e individuales.

El *Dossier* por su parte ofrece al estudiante la oportunidad de seleccionar materiales para apoyar, documentar e ilustrar sus logros o experiencias. Por un lado le servirá de ayuda para reflexionar sobre su progreso, por otro, para mostrar a los demás lo que sabe hacer. En este apartado se incluyen trabajos realizados, generalmente en forma de proyectos o tareas finalizadas, así como otros tipos de materiales (casetes de vídeo, audio, gráficos, dibujos, composiciones, relación de

libros leídos, resúmenes, etc.). La decisión de incluir o no un determinado trabajo en el Dossier es del propio estudiante.

*Beneficios que supone adoptar el Portafolio*

- *Aumento de la motivación*
- *Aumento de la autoconfianza del alumnado*
- *Incremento de la reflexión sobre habilidades y conocimientos.*
- *Incremento de la actividad del alumnado.*
- *Mejora de las relaciones entre el alumnado y entre alumnado y docente.*
- *Aumento de creatividad de alumnado y profesorado*
- *La enseñanza de una lengua se centra más la comunicación que en errores gramaticales de menor importancia.*
- *Cada estudiante desarrolla sus propias habilidades lingüísticas.*
- *Los estudiantes se dan cuenta de que el conocimiento de la otra lengua puede salir del ámbito escolar.*
- *Las familias están informadas sobre el progreso de sus hijos.*

### **3. Participación del alumno en el proceso educativo por medio del PEL**

Los beneficios que supone la adopción del PEL, que aparecen reflejados en el cuadro anterior, han sido constatados en los países europeos donde se ha diseñado, adaptado y experimentado a lo largo del periodo 1997-2001, mostrándose como una herramienta importante para el aprendizaje de lenguas modernas. En la actualidad, muchos de los esfuerzos de algunos países europeos, se centran, además de constatar la eficacia de su puesta en práctica en sus centros educativos, en la puesta marcha del documento, siendo la tarea más difícil el tratar de definir criterios y establecer metodologías relativas al proceso de elaboración del documento en el aula de lenguas.

El PEL contribuye a fomentar el aprendizaje global y personalizado de las lenguas extranjeras y considera al estudiante el protagonista de su propio aprendizaje. Es recomendable, por tanto, La *participación del alumnado en la planificación* por medio de la presentación de los objetivos anuales al principio del periodo escolar y el intercambio de ideas a lo largo del curso sobre los objetivos a corto plazo. Dicha información puede recogerse temporalmente por escrito en hojas

de síntesis dentro de la Biografía, pudiendo formar parte del Dossier una vez conseguidos dichos objetivos. La implicación del estudiante en la planificación de las lecciones puede también contribuir a sensibilizar al docente sobre la importancia de la planificación de objetivos y contenidos.

La *autoevaluación* del estudiante está claramente presente en todas las secciones del PEL. La primera sección, el Pasaporte contiene una serie de tablas en las que el estudiante debe reflejar el nivel lingüístico adquirido en las cinco destrezas (hablar, dialogar, escribir, leer y entender). La segunda sección o Biografía contiene descriptores detallados de los contenidos correspondientes a cada nivel y es el estudiante quien decide en qué nivel se encuentra. Asimismo, la selección del material que debe incluirse o excluirse en la tercera sección, e Dossier, requiere reflexión y autoevaluación. En el Pasaporte los estudiantes realizan una evaluación sumativa, en la Biografía la evaluación tiene una función formativa. Si queremos que el primer tipo de evaluación sea eficaz es necesario que el estudiante maneje el proceso de evaluación formativa con cierta precisión. Para lograr que el alumnado se familiarice con su propia evaluación, el profesor puede implicarlo en futuros exámenes haciéndolo participes de su modo de evaluar y dejando claro qué contenidos deben conocer para superarlos. Se les puede pedir, por ejemplo, que decidan en grupos qué actividades incluir en el examen y ayudarles a establecer el criterio mediante el cual se juzgarán los resultados.

Con el fin de familiarizar al alumnado con las secciones Pasaporte y Biografía la hojas de evaluación deben ser fáciles de comprender y estar en consonancia con los objetivos establecidos con anterioridad. Con respecto a los resultados de los tests, el alumno puede disponer de una hoja en la que figuren las distintas destrezas y anotar en ellas lo que no supo realizar y la razón. La evaluación también puede estar presente en la Biografía si se incluyen fotocopias de exámenes corregidos en una de sus secciones. Disponer de este material como referencia puede, en nuestra opinión, contribuir a aumentar la sensibilización del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje en general y puede ayudarle a centrarse en lo más importante de la asignatura.

Ofrecer *feedback* continuo es otro aspecto relacionado directamente con la autoevaluación del alumnado y, quizás, uno de los aspectos menos cuidados en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera a pesar de la insistencia por parte de los expertos en la importancia del error y en su correcto tratamiento. El alumno

siempre debe recibir un *feedback* de su actuación ya sea oral o escrita. Este hecho les ayudará a descubrir sus puntos débiles y sus puntos fuertes pudiendo así progresar adecuadamente.

Pero si algo caracteriza al PEL es su posibilidad de *ofrecer al alumno distintos contextos para reflexionar* sobre lo que se está aprendiendo pudiéndose para ello proponer momentos de reflexión, en pareja o en grupo y ofreciendo, por ejemplo, la posibilidad de escoger la tipología de actividades que el alumno considere más adecuadas a sus objetivos y a su estilo de aprendizaje. Para el alumno es fundamental saber qué tipo de actividad está realizando, porqué la esta realizando, cómo la llevará a cabo y cómo va a evaluar su resultado. Con el fin de sensibilizar y facilitar la comprensión de su propio proceso de aprendizaje, Viljo Kohonen (2000: 14-18) propone que el profesor ayude al estudiante a reflexionar mediante las siguientes preguntas:

- *Identidad personal y autorregulación*
  - ¿Por qué son importantes para ti los idiomas?
  - ¿Qué actitudes debe tener un buen estudiante de idiomas?
  - ¿Qué actitudes tienes tú?
  - ¿Qué problemas tienes a la hora de aprender una lengua?
  - ¿Cuáles son tus puntos fuertes a la hora de aprender una lengua?
  - ¿Cómo vives tu papel como estudiante dentro del aula?
  - ¿Cómo te integras dentro de un grupo?
  - ¿Qué esperas de tu profesor?
- *Sensibilización sobre la lengua y la comunicación*
  - ¿Qué significa para ti ser un hablante intercultural?
  - ¿Qué es para ti la competencia lingüística? ¿Qué elementos y habilidades incluye?
  - ¿Qué destrezas se te dan bien?
  - ¿Cuál/es tienes que mejorar?
  - ¿Qué puedes hacer por tu cuenta para aprender una lengua?
- *Sensibilización sobre los procesos de aprendizaje*
  - ¿Qué objetivos te gustaría alcanzar durante este curso?
  - ¿Cómo vas a conseguir tus objetivos?
  - ¿Cómo puedes saber que has alcanzado tus objetivos?
  - ¿Qué te ha ayudado a conseguir tus metas?
  - ¿Qué has aprendido de ti como estudiante?

Para llegar a dominar una lengua moderna el alumno debe comprender cómo puede progresar en su aprendizaje y ser consciente de los elementos que pueden ayudarlo en este proceso. A este respecto, Jayne Moon (2000: 169-170) propone una serie de preguntas que el alumnado debe aprender a formularse con ayuda del profesor y que a nosotros nos parecen adecuadas como resumen de la función pedagógica de este nuevo documento :

- *¿Cómo aprendo?* El alumno necesita ser consciente de las estrategias que utiliza y de su eficacia.
- *¿Cuáles son mis objetivos?* El alumno necesita saber el porqué de su aprendizaje de modo que puedan establecer sus propias metas y planificarlo .
- *¿Cómo voy a organizar mi aprendizaje?* El alumno necesita organizar su aprendizaje para utilizar su tiempo y sus destrezas de la mejor manera posible.
- *¿Cómo progreso?* El alumno debe ser capaz de dirigir su aprendizaje y evaluar su progreso de modo que pueda tomar sus propias decisiones para mejorarlo.

Las respuestas a todas estas preguntas pueden tener cabida en el PEL. Si este tipo de reflexión no ha podido llevarse a cabo durante la etapa de Educación Primaria, sería muy útil realizar cuestionarios sobre el estilo de aprendizaje y preferencias de los estudiantes una vez alcanzada la Educación Secundaria

#### **4. Problemas que plantea el ELP**

Aunque no cabe duda del potencial informativo y pedagógico del Portafolio, debe admitirse también que existen algunos problemas en lo relativo a su aplicación. El PEL, planteado como producto educativo, es claro en la organización de sus distintas secciones y en detallar el material que debe incluirse en ellas. Pero en relación con su proceso de elaboración las directrices marcadas hasta la fecha son escasas. La motivación del estudiante (o sensibilización), su participación en la planificación y el contenido de las lecciones y la evaluación de su propio proceso de aprendizaje, claves del aprendizaje de cualquier materia educativa que han dado lugar a la aparición de una amplísima literatura durante los últimos años, son conceptos que luchan por abrirse camino desde hace ya tiempo en un panorama educativo acostumbrado a seguir las pautas marcadas por las autoridades y la tradición educativas.

Los contenidos y la metodología que ofrecen los distintos programas ministeriales europeos, concebidos con gran precisión, son suficientes para que el profesorado pueda realizar una programación amplia y detallada de sus objetivos. Sin embargo, dichas directrices son bastante generales en lo relativo a la grado de autonomía del estudiante sobre su propio aprendizaje (en un estudio reciente sólo cinco países europeos ofrecen en sus directrices sugerencias para lograr este objetivo aunque de manera general e imprecisa). Dada la escasa información existente de cómo desarrollar el potencial pedagógico del PEL, se hace por tanto imprescindible la elaboración de guías didácticas que se ocupen de la puesta en marcha y la consecución de los objetivos fundamentales de esta nueva herramienta, siendo de suma importancia que todo el profesorado (no sólo al profesorado de lenguas extranjeras) tome conciencia de la posibilidad de poder aplicar instrumentos parecidos a sus materias.

Aunque en la actualidad existan comisiones que están creando guías metodológicas para la aplicación del PEL en las distintas centros escolares europeas cuyos resultados, basados en la experiencia de proyectos piloto, han sido y están siendo validados por distintas autoridades académicas y aunque algunos expertos en cuestiones docentes se hayan ocupado del potencial pedagógico del PEL y se haya llegado a interesantes conclusiones sobre su valor educativo, no debería ser el profesorado de lenguas extranjeras exclusivamente el que cargase sobre sus hombros con una tarea de la que debieran ocuparse equipos coordinados de profesores vinculados con cada una de las materias impartidas en el centro escolar.

No obstante, la familiarización del profesorado de lenguas extranjeras con los objetivos del PEL es fundamental. Para que una herramienta como ésta sea eficaz no basta con ofrecer bibliografía y dejar que el profesor se forme por su cuenta y riesgo. Son necesarias una orientación y un seguimiento continuo y eficaz y la creación de materiales a los que el profesorado pueda acceder con facilidad y en los que se detallen con claridad el tipo de actividades que pueden llevarse a cabo en los distintos niveles educativos, además del intercambio de iniciativas que a juicio del profesor constituyan una buena práctica docente.

Por otro lado, al no conocerse la correspondencia exacta entre las escalas propuestas por el Marco de Referencia Común Europeo, presentes en el PEL, y las escalas o descriptores correspondientes a la Educación Primaria, Secundaria y Bachiller y si queremos que nuestros alumnos sean capaces de evaluar su progreso,

lo primero que debe hacerse es adecuar las escalas propuestas por el mencionado Marco con los objetivos y contenidos del currículo de lenguas extranjeras o con los contenidos y objetivos que aparecen en los libros de texto. En lo referente a Educación primaria, los niveles propuestos en el PEL deberían ser definidos con mayor precisión, incluso detallados con cierta minuciosidad y formulados con un lenguaje asequible a los alumnos. Explotar al máximo el PEL durante la Educación Primaria es tarea difícil y se corre el riesgo de convertir el proceso en un trabajo estéril. Durante esta etapa la importancia del PEL como documento informativo es relativa; su objetivo debe centrarse en ayudar al alumno a familiarizarse con la reflexión y la autoevaluación de su propio trabajo.

El formato del PEL en los primeros niveles de aprendizaje de un idioma no debe preocuparnos demasiado (puede ser una simple carpeta o un cuaderno con distintas secciones). Nuestros esfuerzos deben ir encaminados a desarrollar conceptos tan fundamentales como son la reflexión, la autoevaluación y la participación del alumno en la planificación y elección de contenidos de modo que al pasar a un nivel de educación superior el alumno esté ya acostumbrado a participar en la dirección de su aprendizaje

Otro problema que no podemos olvidar es la edad de los estudiantes. No es lo mismo un estudiante de Educación Secundaria o Bachiller que un estudiante de Educación Primaria, como no debería ser lo mismo el tipo de PEL que éstos pudieran realizar. Para nosotros está claro que el Portafolio lingüístico puede alcanzar su amplio sentido con estudiantes de una cierta edad, ya habituados a su manejo y conocedores de la información que deben incluir en las distintas secciones, es decir, ya familiarizados con la función pedagógica que acompaña al proceso de elaboración del documento. Creemos que para un profesor de Educación Secundaria o Bachiller es mucho más sencillo realizar con cierta regularidad actividades relacionadas con las distintas secciones del PEL con el fin de consolidar los conceptos introducidos paulatinamente durante la Educación Primaria.

## **5. Conclusión**

El PEL es una herramienta pedagógica que puede y influir directamente y de una manera positiva en nuestro trabajo del aula, no sólo porque hemos de atender a las nuevas demandas individuales de nuestro alumnado, sino porque el profesorado es

el principal protagonista de todo el proceso. Será el profesor o profesora del aula, quien impulse la utilización del PEL, proponiendo actividades que rompan la estructura de aula, para que los aprendizajes salgan fuera de ella, animará a la reflexión sobre el aprendizaje, alentará la realización de nuevos proyectos y tareas adecuados a cada estudiante, e incluirá la autoevaluación, como una técnica más dentro del diseño de su trabajo de aula.

El PEL como la mayoría de las innovaciones pedagógicas requiere tiempo y dedicación además de la adecuación de los objetivos del currículo de lenguas extranjeras a esta nueva manera de representación. Es fundamental que tanto estudiantes como profesores entiendan la filosofía del PEL para su correcta utilización en las clases de idiomas. Creemos que con el PEL comienza una nueva etapa en la docencia de las lenguas extranjeras que puede suponer un impulso definitivo para la participación del alumno en la reflexión, planificación y en la evaluación de su propio aprendizaje.

### **Referencias bibliográficas**

- Christ, I. F. Debyser, A. Dobson, R. Scharer, G. Schneider/B, North & Al And J. Trim. 1997. *European Language Portfolio-Proposals for Development*, Strasbourg: Council of Europe. C Document CC-LANG(97)1. El Portafolio del Consejo de Europa puede consultarse en el siguiente dirección electrónica: <http://culture.coe.int/portfolio>
- Council Of Europe. 2000. *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Portfolio(ELP)*, Council of Europe
- Council Of Europe. 2001. *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Council Of Europe. 2000. *European Language Portfolio (ELP).Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV IEDU ILANG(2000) 33.
- European Commission. 2000. *Foreign Language Teaching in Schools in Europe.*, Eurydice European Unit.
- Little; D & R. Perclová. 2000. *The European Language Portfolio: a Guide for Teachers and Trainers*, Council of Europe
- Moon, J. 2000. *Children Learning English*, Macmillan Heinemann

## Un proyecto bilingüe: el vocabulario básico infantil español-amazige

Ana M.<sup>a</sup> Rico Martín

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla  
Universidad de Granada

### Resumen

La idea de hacer un vocabulario de este tipo surgió tras muchos años de experiencia en un colegio melillense con alumnado mayoritario de lengua materna amazige<sup>1</sup>. Aunque estos alumnos musulmanes están cada vez más integrados en nuestra sociedad de tipo occidental, el choque de culturas será en un principio la causa de una ralentización en el aprendizaje escolar, sobre todo considerando el escaso, a veces nulo, dominio que tienen de la lengua española. Con el objetivo de ayudarles a ellos y a sus maestros creemos interesante realizar un trabajo como éste que será útil para Educación Infantil, el primer ciclo de Educación Primaria y para alumnos de Compensatoria; incluso podría emplearse en los programas de alfabetización de menores de centros de acogida de inmigrantes. El Vocabulario estará compuesto de una introducción teórica donde se expondrá la metodología seguida para confeccionar este trabajo y aplicarlo en el aula y el vocabulario propiamente dicho, con ilustraciones referidas a cada palabra, transcripción al AFI de las voces amaziges con observaciones para su pronunciación y las actividades de cada centro de interés.

### Résumé

L'idée de faire un vocabulaire comme celui-ci a surgi après de bien d'années d'expérience dans une école de Melilla où la plupart des élèves avaient de langue maternelle le tamazight. Même si ces élèves musulmans sont de plus en plus intégrés dans notre société occidentale,

---

<sup>1</sup> Con el término *amazige* nos referimos a la lengua berebere. A nuestro juicio, *amazige* es una adaptación gala de la denominación original *tamazight*; la explicación del uso frecuente de esta voz es muy sencilla, ya que gran parte de los estudios sobre esta lengua, tomados como punto de partida para otras investigaciones entre ellas las españolas, han sido realizados en francés por marroquíes, argelinos o franceses, de ahí la palabra *amazige* que por su grafía, no por su pronunciación, más parece gala que española. En cambio, su castellanización en *mazigio* es bastante empleada en Canarias, teniendo en cuenta las grandes semejanzas entre la lengua guanche y la mazigia al proceder ambas del mismo tronco líbico-bereber y que han motivado bastantes estudios comparativos, uno de ellos se halla en la introducción de la obra de Suárez Rosales (1989, citada en las referencias bibliográficas). No obstante, la existencia de los términos *mazigio* para la lengua y *mazigos* para sus hablantes, voces tan bonitas como poco empleadas, preferimos las que se conocen más por *amazige* (lengua) y *amaziges* (hablantes), simplemente por su frecuencia de uso.

au début le conflit de cultures sera la cause d'un retard dans leur apprentissage scolaire, surtout en tenant compte de leur connaissance très limitée de la langue espagnole. Avec l'objectif de les aider à eux-mêmes et à leurs professeurs, on croit très intéressant de faire un travail comme celui-ci qui peut être utile pour l'Education Infantile, les premiers cours de Ed. Primaire et pour les élèves de Compensatoire, on pourrait l'employer même dans les programmes d'alphabétisation de jeunes accueillis dans les centres d'immigrants. Le Vocabulaire sera composé d'une introduction théorique où on exposera la méthodologie suivie pour élaborer ce travail et l'appliquer dans la salle de classe, et le vocabulaire proprement dit, avec des illustrations relatives à chaque mot, la transcription à l'API des voix amaziges avec des remarques à propos de leur prononciation et les activités de chaque centre d'intérêt.

## 1. Introducción

### 1.1. Breve nota sobre el amazige

La lengua amazige –*tamazight* para sus hablantes–, de origen camito-semítica y con muchos elementos fonéticos y estructuras morfológicas comunes con el árabe y el hebreo, es hablada por más del 50 % de la población marroquí y por cerca de un 25% de la argelina (Tilmatine et al. 1998:29)<sup>2</sup>. También hay núcleos de población con esta lengua en Túnez, Libia, Mauritania y Chad, pero sólo ha conseguido la oficialidad en los estados de Níger y Mali.

Como consecuencia de tal dispersión no es una lengua homogénea sino que se fragmenta en distintos dialectos lo que llega a dificultar la comunicación fluida entre sus hablantes, fundamentalmente, por sus diferencias de léxico y de articulación de determinados fonemas. Dentro del *tarifit*, la lengua de tierras rifeñas, es la *taqer'act* –el habla amazige de la región de Nador circundante a Melilla– con la que trabajaremos preferentemente el Vocabulario.

Hace muchos años que esta lengua amazige –en un principio escrita en *tifinagh* y hoy en *neo-tifinagh* (versión actualizada)–, junto a la cultura sobre todo oral que representa, es objeto de muchos estudios e investigaciones que, en un afán por darla a conocer, han latinizado su escritura tal como aparecerá en los diferentes centros de interés.

---

<sup>2</sup> Esta obra, que recogemos en las referencias bibliográficas, incluye un breve y claro mapa del amazige y sus dialectos, así como el trabajo de Vicente Moga Romero: “La comunidad melillense de ascendencia amazige: notas sobre sus orígenes, historia y situación” en Moga

## **1.2 Lengua materna y bilingüismo**

Wartburg (1991:347) considera la lengua materna como “la herencia espiritual objetiva del grupo humano dentro del que crece el niño”, quien la adquiere por vía natural y espontánea del ambiente y del medio en que vive, ya que la lengua se impone al grupo y lo trasciende en cuanto es herencia social.

El niño que llega a la escuela conoce prácticamente todo lo esencial de su lengua: “lo conoce inconscientemente, porque sabe aprovecharse de los medios que ofrece” (Wartburg 1991). Y en cuanto dominio concreto, dispone de un vocabulario relativamente amplio. Evidentemente le faltan muchas otras cosas que descubrir, pero él ha adquirido ya de un modo espontáneo y todavía no reflexivo lo esencial de las estructuras funcionales de su lengua materna. De esta forma, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula no se parte en ningún caso de cero, sino de un bagaje idiomático previo con el que necesariamente se ha de contar.

La importancia de la lengua materna es muy clara, no sólo porque es la que se utiliza cada día para comunicarse, jugar, hablar, estudiar –no en el caso de los amaziges<sup>3</sup>, aprender, etc. sino porque, al ser la preferencial, es con la que el niño realiza los aprendizajes lingüísticos de carácter general y con la que continúa adquiriendo competencia lingüística. Cuando el niño bereber entra en contacto con el español, incorpora esos aprendizajes lingüísticos de carácter general y entonces se trata de aplicarlos y contextualizarlos. Por ello, Cummins (Baker 1997:127) sugiere que la adquisición de la segunda lengua es influida considerablemente por la medida en que se ha desarrollado la primera lengua: cuando ésta está menos desarrollada o, cuando se ha intentado su reemplazo por la segunda (por ejemplo, en clase), el desarrollo de la lengua 2 puede estar relativamente obstaculizado.

A propósito de esta relación interlingüística, Badia i Margarit (1964) o, más cercanos en el tiempo, Appel y Muysken (1996:10) y Baker (1997:68-72)<sup>4</sup> entre otros autores, señalan dos tipos de bilingüismo:

---

y Raha (2000), págs. 179-206.

<sup>3</sup> El amazige escolarizado en Marruecos estudia en árabe o en francés, su lengua es oral y aún no tiene entidad oficial en el reino alauita. El escolarizado en Melilla o en el resto de España estudia en español.

<sup>4</sup> Baker, parafraseando a Fishman, comenta que el término bilingüismo, referido al individual, es tema de psicólogos y lingüistas mientras que diglosia lo es de sociólogos y sociolingüistas.

- **Bilingüismo individual:** En nuestro entorno de trabajo correspondería al de los hijos de parejas mixtas lingüísticamente (español-amazige) que no abandonan ninguna de las dos lenguas, es el caso de más del 90 % de las parejas mixtas de Melilla.
- **Bilingüismo ambiental (social de tipo II según Appel y Muysken):** Alternancia de lenguas con un grado de especialización de funciones para cada una.

Éste último es un concepto muy cercano a diglosia, término usado en primer lugar por Ferguson (1959) al referirse al distanciamiento existente entre las variedades coloquiales y cultas de una misma lengua en algunas comunidades lingüísticas, pero que, posteriormente, retomó Fishman (1967) para incluir bajo esa misma denominación a la alternancia de otra lengua en esa jerarquía de uso. Así, pues, hay diglosia cuando en una misma comunidad lingüística, una lengua A ocupa los ámbitos altos de comunicación (administración, escuela, medios de comunicación), mientras que otra lengua B, la propia o natural de la zona, queda reducida a los usos bajos (familia, amigos, relaciones privadas, etc.). Sería el caso del español como lengua A y el amazige como lengua B en el grupo lingüista de origen rifeño.

Esta diglosia favorece el proceso de sustitución de una lengua por otra como ocurre en algunas familias musulmanas cuyo apego a la cultura española es mayor.

## **2. Objetivos del Vocabulario**

El objetivo principal de este Vocabulario es favorecer la adquisición de la lengua española desde el primer momento en que el alumno tome contacto con ella. Se propicia este acercamiento desde su propia lengua materna, la única que conoce, al introducirle un corpus de palabras de la que será su segunda lengua contrastándolas con su traducción en amazige. Pretenderemos siempre que el primer contacto español-amazige en el ámbito escolar pueda ser fluido y gratificante tanto para el docente como para el discente.

### **2.1 Objetivos interlingüísticos:**

- Fomentar una actitud receptiva hacia el aprendizaje de otras lenguas.
- Deseo de identificarse con otro grupo de lengua o unirse a él, se trata de crear una motivación integradora en torno al alumno.

- Aceptar y valorar la variedad lingüística propia.
- Usar adecuadamente la lengua amazige o la española según la situación comunicativa.
- Ordenar, agrupar y establecer conexiones múltiples entre los dos conjuntos de palabras conocidas, el amazige y el español.
- Considerar el amazige y el español como patrimonio cultural además de como herramientas de comunicación, sin que sean necesarios demasiados conceptos teóricos para ello.

## **2.2 Objetivos referidos a la lengua española:**

- Enriquecimiento y perfeccionamiento del conjunto de vocablos españoles que el niño pueda conocer y que haya ido asimilando antes de asistir a la escuela. Estos vocablos, oídos en su entorno pero no utilizados, constituyen el vocabulario pasivo o de comprensión, se trata de convertir éste en activo o de expresión.
- Dinamizar el vocabulario comprensivo español, lo que proporcionará facilidad de palabra.
- Despertar en los alumnos inquietud para adquirir nuevos vocablos españoles que enriquezcan su léxico.
- Adquirir un vocabulario básico de la lengua española como materia prima de expresión y de comunicación eficaz.

## **3. Metodología**

### **3.1 ¿Por qué un vocabulario?**

Como señala Luceño (1994: 57-58), el vocabulario es un constituyente esencial en el aprendizaje de las restantes actividades lingüísticas (por ejemplo, impulsará la lectura al hacer más fácil su comprensión, la escritura, la composición, la conversación, etc.), así debe ser considerado siempre como un medio y no como un fin en sí mismo. Asimismo, las restantes materias escolares tienen subordinado su éxito escolar tanto al vocabulario general como al específico de las materias en cuestión. La escasez de léxico lleva a la incompreensión de aspectos expuestos por el docente o contenidos en los textos; o a la falsa utilización, por parte del alumno, de unos términos cuyo significado desconoce. Por ello, una actuación pedagógica

acertada debe convertirlo en un elemento compensador de ciertas carencias resultantes de niveles socioculturales deprimidos que conducen a nuestros alumnos a un fracaso prematuro e injusto.

El vocabulario que trabajaremos será concreto y, en la medida de lo posible, intuitivo y activo, relacionado con los intereses vitales y ambientales del alumno, tanto escolares como extraescolares. Para seleccionar las palabras seguiremos ante todo un criterio *psicocéntrico*, en cuanto a la adecuación a la capacidad cognitiva y a los intereses de los alumnos según la edad, y un criterio *sociocéntrico*, atendiendo a los vocablos que en el seno de una comunidad son empleados con mayor frecuencia en las relaciones interpersonales, lo que en otros términos constituye el principio didáctico de la *usualidad dominante* (Luceño 1994:59-60).

### 3.2. ¿Cómo se hizo nuestro Vocabulario?

En un primer momento pensamos realizar este Vocabulario siguiendo los objetivos generales y los contenidos prescriptivos establecidos por la Administración educativa para el primer ciclo que señala el Diseño Curricular Base de la Educación Primaria, así como el vocabulario básico que alguna editorial recoge para el mismo ciclo, pero el resultado podía exceder nuestras pretensiones: al final, crearíamos un libro bastante exhaustivo pero poco práctico, donde no sería difícil que el niño se perdiera entre tanta palabra e imagen. Por ello, crearemos nuestros propios bloques temáticos partiendo de los contenidos del área de Conocimiento del Medio, con palabras cercanas al niño, de su contexto familiar y su entorno más próximo –por ejemplo, *carro* como medio de transporte–. Además, nos apoyaremos en ilustraciones intentando lograr un equilibrio entre la imagen y el texto: para el niño pequeño, en quien la función simbólica no se halla aún plenamente implantada, la buena ilustración es la que conduce a esa representación simbólica que constituye lo imaginario del texto.

Toda lengua es autosuficiente para expresar el conjunto de sus contenidos culturales, pero en nuestro caso, el amazige choca a veces con una realidad extraña para la que debe crear significantes nuevos y lo hace a través del español entre otras lenguas, por ello encontraremos en el Vocabulario algunos términos que, bien por ser ajenos a su cultura como es el caso de *abrighu*–‘abrigo’, *maqarrunis*–‘macarrones’ o *tumubin*–‘automóvil’, o simplemente por influencia de esas lenguas, los hablantes de amazige acomodan a su fonología partiendo de la lengua española, siendo el resultado una adaptación del vocablo castellano –por ejemplo, *qamisita*–

'camiseta' o *missa*–'mesa'. Otras veces la influencia llega desde la lengua gala así encontraremos quienes para designar la maleta emplearán la palabra *abaliz* (del francés *valise*) frente a otros que dirán *malita* o usarán *tabra*<sup>5</sup> del francés *table* para referirse a la *mesa*.

Al plantearnos este trabajo en aras de facilitar la conexión entre la lengua oficial y la materna, nos surgió una duda no poco importante: al establecer la correspondencia amazige a cada palabra pretendíamos que fuera un vocablo que el niño –que, recordemos, está comenzando a adquirir la lecto-escritura– pudiera leer por sí mismo, mas no podía ser así pues hay grafías y signos gráficos transcritos del amazige que se desconocen en español (∪ o ≠) o que corresponden a otro fonema distinto como *c* o *ll*. Si adaptamos esas grafías a nuestra lengua, la palabra resultante no equivaldrá en absoluto a la transcripción estandarizada del amazige que pretenden algunos investigadores (Tilmatine et al. 1998:41) por lo que estaremos creando una, llamemos, segunda lengua *ficticia*<sup>6</sup> que no vendría más que a dificultar las cosas. De esta manera consideramos conveniente registrar junto a la castellana la verdadera forma amazige como la recogen, por ejemplo, en su léxico básico Tilmatine y otros (1998:75 y ss.).

En el caso de los términos que no encontremos recogidos en esta obra y otras similares (Ibáñez 1949, 1954; Suárez Rosales 1989; Taïfi 1991), recurriremos directamente a informadores rifeños y transcribiremos sus palabras según el sistema de transcripción seguido por los mismos autores. Sobre esto, añadir una observación: dado el carácter oral del amazige sabemos de antemano que una misma palabra la podemos hallar transcrita de diferente forma en distintos autores; más aún, que en una misma obra puede aparecer con grafías diferentes: *achuaf* y *achawaf* para 'cabellos' o *essanqaz* y *e llenqez* para 'calle' (Jiménez Pérez 1993).

Pero a todo lo anterior hay que añadir otro problema: la pronunciación de esas palabras. El vocabulario de cada centro de interés irá acompañado por su transcripción fonológica según los sonidos más cercanos a la lengua española del alfabeto AFI y, en algunos casos, por una guía para su articulación.

---

<sup>5</sup> *Tabra* pudiera ser, por otro lado, uno de los muchos latinismos que tiene la lengua bereber. Realmente desconocemos la vía de introducción de este préstamo, pero no podemos ignorar la influencia de la lengua gala en zonas de habla amazige.

<sup>6</sup> La primera lengua *ficticia* sería el amazige latinizado; esta segunda supondría la adaptación completa a la lengua española con el fin de que la leyesen nuestros alumnos.

### 3.3. Actividades

A través de las múltiples actividades que pueden idearse con este Vocabulario, siempre sugerido y abierto a la creatividad funcional de maestros y alumnos, pretenderemos constantemente huir de una metodología desmotivadora y formalizada que proponga listas de palabras aisladas y buscaremos, por tanto, la vinculación, en la medida de lo posible, al mundo del alumno y a sus intereses. Es muy importante fomentar la confianza del alumno en el proceso de adquisición de la lengua. Cuando está relajado, confiado y no ansioso, entonces el *input* de la situación de clase es más eficaz. Si insistimos en que los niños conversen antes de que se sientan cómodos para hacerlo o corregimos constantemente errores y hacemos observaciones negativas, pueden sentirse inhibidos en el aprendizaje.

El método de enseñanza es responsabilidad del profesor, no obstante intentaremos ayudar proponiendo para cada centro de interés unas actividades a partir de las cuales puedan introducirse otras muchas; en ellas se recurrirá a materiales como dibujos, fichas, muñecos de cartulina, franelogramas, etc. que el docente elaborará según lo estime conveniente.

Como botón de muestra señalamos dos ejercicios:

- Centro de interés: ¿Dónde está? (este centro de interés contiene adverbios de lugar)

Actividad: Entre todos vamos a hacer un corro, iré nombrando a distintos niños y les diré en español dónde deben ponerse, cada uno de ellos lo repetirá en amazige y lo hará: dentro del corro, fuera, a mi izquierda, a la derecha de Saida...

- Centro de interés: Animales salvajes.

Actividad: En estas cartulinas están dibujados animales domésticos (ya los han visto antes) y salvajes, vamos a recortarlos todos. Con este cordón hacemos un círculo, colocaremos dentro de él sólo los animales salvajes, al mismo tiempo los iremos nombrando en español y en amazige.

#### 4. Sistema de transcripción

Transcribir una lengua como el amazige con caracteres latinos –ya dijimos que es una lengua oral a pesar de que posea grafías tradicionales conocidas hoy día sólo por los estudiosos de esta cultura– puede resultar una tarea ardua y complicada. De hecho, existe un sistema pan-amazige no válido en su totalidad para la variante rifeña pues, por ejemplo, transcribe con // sonidos que en *tarifit* se pronuncian con /r/, o emplea la palatal lateral /ʎ/, grafía ll, para el fonema africado palatoalveolar /dʒ/. De mantenernos con este sistema común a todo el mundo amazige nos alejaríamos irremediablemente de nuestra realidad rifeña lo que puede ser perjudicial para los propósitos de este Vocabulario al emplear las mismas voces con fonemas diferentes de los que usan en su lengua familiar, por ejemplo, en otras hablas amaziges se refieren al cerdo con la voz *ilef*, en *tarifit* es *iref*.

Tilmatine et al. (1998:41) recogen en su obra un sistema de transcripción estándar amazige, acompañado por otros dos tipos de transcripciones, la que los autores emplean en su estudio y la que proponen como simplificada para facilitar su representación según teclados latinos. Además, señalan su correspondencia con el Alfabeto Fonético Internacional y con la escritura amazige propia o tiffinagh recogida de la Academia Amazige. Acompañan a tales modelos el nombre de las letras tomados de la gramática de Mammeri (1976). De esta serie de transcripciones presentamos en el cuadro siguiente sólo las que nos interesan para nuestro Vocabulario. Pero antes unas consideraciones: observaremos en la tabla cómo hay sonidos ajenos al español pues pertenecen al árabe: /ç/ (εil) –consonante fricativa faríngea sonora–, /ɖ/ (ɖim) –su equivalente sorda, con articulación parecida a la aspiración fuerte de la h que se hace en algunas zonas de la geografía española–, o a otras lenguas: /ʃ/ (ca) –pronunciada como ch francesa, sh inglesa o sc del italiano–. Y, al contrario, faltan fonemas españoles (por ejemplo el fricativo interdental /θ/).

En el caso de las vocales, la lengua amazige tiene tres fonemas fundamentales: *a*, *i*, *u*. Su pronunciación está en función de su entorno consonántico y de su posición, así encontraremos articulaciones de *i*, *u* muy próximas a *e*, *o* respectivamente: *waɖit* ‘uno’, *arru...* ‘ropa’. La *e*, llamada también *vocal cero* o *neutra*, no es más que un apoyo vocálico que aparece, desaparece o se desplaza en una palabra según las necesidades de la pronunciación y a menudo es apenas perceptible: *erbut* ‘bota’.

Cuadro de los sistemas de transcripción

AFI: Alfabeto Fonético Internacional	Tifinagh	Transcripción utilizada	Nombre de la letra
a	•	a	<i>ayra (o a)</i>
b	⊙	b	<i>ba</i>
ʃ	⊗	c	<i>ca</i>
tʃ	⊖	č	<i>yeč</i>
d	⊙	d	<i>da</i>
ɗ	E	ɗ	<i>ɗaɗ</i>
e/a	÷	e	<i>ilem</i>
f	∥	f	<i>fa</i>
g	X	g	<i>ga</i>
dʒ	⌘	ğ	<i>yeğ</i>
ɣ	⤵	gh	<i>ɣaɣ</i>
h	∅	h	<i>ha</i>
ħ	λ	ħ	<i>ħim</i>
i	Σ	i	<i>iyri (o i)</i>
ɨ	I	j	<i>ja</i>
k	⌞	k	<i>ka</i>
l	∥	l	<i>la</i>
m	⌈	m	<i>ma</i>
n	⌋	n	<i>na</i>
q	⊚	q	<i>qil</i>
ɣ	⊖	·	<i>eil</i>
r	⊙	r	<i>ra</i>
ɾ	⊗	ɾ	<i>ɾaɾ</i>
s	⊙	s	<i>sa</i>
ʂ	⊗	ʂ	<i>ʂaɾ</i>
t	+	ʉ/(th)	<i>ta</i>
t̥	E	t̥	<i>taɾ</i>
u	:	u	<i>uyru (o u)</i>
w	⌈	w	<i>wa</i>
x	X	x	<i>xa</i>
y	⌋	y	<i>ya</i>
z	⌘	z	<i>za</i>
ʒ	⌘	ʒ	<i>ʒaɾ</i>

Las transcripciones que acompañen a los vocablos de cada centro de interés serán fonológicas y las realizaremos, ya lo mencionamos anteriormente, según el sistema empleado por Tilmatine et al. De haber seguido una transcripción fonética estrecha<sup>7</sup> y muy detallada, a pesar de ser la que refleja mejor y más exhaustivamente la realidad articulatoria de los fonemas, puede resultar muy complicada para los profanos en la materia.

Sólo queda añadir cuatro libertades que pretendemos concedernos:

- Emplear nuestro fonema fricativo linguointerdental /θ/ para representar la grafía *t* con articulación fricativa: *taddart* ‘casa’ la transcribimos como /θáddarθ/.
- Transcribir la grafía *w*, semiconsonante o semivocal, como /u/: *ssarwar* ‘pantalón’, transcrita /ssáruar/.
- Transcribir la grafía vocálica *y*, semiconsonante o semivocal, como /i/: *ayrad* ‘león’, transcrita /áirad/.
- Emplear /r̄ / para representar al fonema vibrante múltiple con grafía *rr*, se trata de una consonante tensa que se pronuncia alargando y reforzando su articulación de modo parecido a nuestra *rr*: *arru...* ‘rop̄ / á ud/.

## 5. Centros de interés

Las estaciones	Los colores	El cielo
Mi cuerpo	De la huerta	La calle
Mi ropa	Frutas	Los oficios
Mi familia	Otros alimentos	¿Qué hace?
Mi casa	En la mesa	¿Cómo es?
En la casa	Animales domésticos	¿Dónde está?
Mi colegio	Animales salvajes	Yo viajo
Los números	El campo	De vacaciones

---

<sup>7</sup> Para conocer esta tipología de transcripciones fonéticas véase Quilis, A. y J. A. Fernández (1982). *Curso de fonética y fonología españolas*, pág. 190.

## 6. Modelo del estudio que acompaña al centro de interés “Las estaciones”

<b>LAS ESTACIONES</b>	<b>REFEΣUR</b>	/réfesur/	/e/ segunda apenas se pronuncia.   , consonante enfática, se pronunciará con mayor tensión muscular que su correlativa normal.
<b>primavera</b>	<b>arbi'</b>	/árbiʕ/	/i/ con articulación muy abierta parecida a /e/.  /ʕ/ , consonante faríngea sonora árabe.
<b>verano</b>	<b>anebdu</b>	/ánebdu/	
<b>otoño</b>	<b>rexrif</b>	/rexríf/	/e/ apenas se pronuncia.  /x/ articulada como j española.
<b>invierno</b>	<b>tiyarza</b>	/θiyárza/	/z/ articulada como /s/ sonora francesa y no como el fonema español /θ/ (z).

**Observaciones:** El término que anotamos para designar las *estaciones*, *refe|ur*, es bastante desconocido en nuestro entorno –ningún informante consultado sabía traducir el vocablo español–. Nosotros lo recogemos de la obra de Esteban Ibáñez (1944). El término primavera puede traducirse por *tafsut* (Tilmatine et al., 1998) pero los informantes prefirieron *arbi'* ‘verde’. La voz empleada para *otoño*, *rexrif*,

es otra versión de la que nos presenta Ibáñez (1944): *erjerif*. Para designar al invierno hay también otras voces: *tagrist* (Tilmatine et al. 1998), *ermicta* 'estación lluviosa' y *djiari* 'tiempo de noches largas' (informantes), y *zixerçiwín* (Ibáñez 1944). *Tiyarza* podría traducirse como 'días muy fríos'. Algunos de estos términos son, en realidad, arabismos tomados por el amazige, mas, no obstante, pertenecen a su léxico más próximo.

### Referencias bibliográficas

- Badía i Margarit, A. M. 1964. *Llengua i cultura als Països Catalans*. Barcelona: Ed. 62.
- Baker, C. 1997. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Ferguson, C. A., 1959. "Diglosia", ed. Garvin y Lastra. 1974. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Fishman, J. A. 1967. "Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism". *Journal of Social Issues*, nº 23.
- Ibáñez, E. 1949. *Diccionario rifeño-español (etimológico)*. Madrid: CSIC – Instituto de Estudios Africanos.
- Ibáñez, E. 1954. *Diccionario español-baamarani*. Madrid: CSIC – Instituto de Estudios Africanos.
- Jiménez Pérez, T. 1993. *Diccionario ideográfico español-zma (ijt)*. Melilla: M.E.C.
- Luceño Campo, J. L.. 1994. *Didáctica de la lengua española*. Alcoy: Marfil.
- Mammeri, M. 1976. *Tajerrumt n tmazi*. Paris: Maspéro.
- Moga Romero, V. y Raha Ahmed (eds.). 2000. *Estudios amaziges. Substratos y sinergias culturales*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Ciudad Autónoma.
- Suárez Rosales, M. 1989. *Vocabulario de mazigio moderno*. Aguerre (La Laguna): Nueva Gráfica.
- Taïfi, M. 1991. *Dictionnaire tamazight-français*. Paris: L'Harmattan- Awal.
- Tilmatine, M.; El Molghy, A.; Castellanos, C.; Banhakeia, H. 1998. *La lengua rifeña. Tutlayt tarifyt*. Melilla: Servicio de Publicaciones de la Ciudad Autónoma.
- Wartburg, W. von. 1991. *Problemas y métodos de la lingüística*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

---

**Ana M.ª Rico Martín** imparte docencia en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, perteneciente a la Universidad de Granada. Últimamente centra su labor investigadora en el campo de la educación bilingüe y el aprendizaje de segundas lenguas. Facultad de Educación y Humanidades. Ctra. Alfonso XIII, s/n, 52.005 Melilla. Tfo.: 952 69 87 00. Correo electrónico: [amrico@ugr.es](mailto:amrico@ugr.es)

## **Relacionar y entender para aprender**

**Julio Sánchez Hernández**  
Universidad de Sevilla

### **Resumen**

Partiendo de las raíces comunes en el alemán y en el español –que a veces producen palabras con unas sorprendentes similitudes en cuanto al significante aunque menos en cuanto al significado– relaciono palabras conocidas en español con palabras del alemán que se quieren aprender. Estas similitudes se deben a común origen germánico, préstamo o calco del latín, español u otra lengua al alemán. Por último reúno unos ejemplos de como aprender una palabra alemana puede resultar más simple si sabemos explicar su composición u origen.

### **Abstract**

Starting from common roots in the Spanish and German languages –which sometimes produce words with surprising similarities in their morphology but with less similarities in meaning– I select the German words that I want to include in the learning event and their well-known Spanish equivalents. These similarities between these words are caused by a common germanic origin, borrowing from Latin, Spanish or another language to German. Finally I gather a few examples of how understanding a word's morphology or origin facilitates its learning and retention.

### **1. Introducción**

En este pequeño artículo pretendo hacer una reflexión sobre algunos recursos extraídos de la Historia de la Lengua y que pueden ayudar al profesor de lengua a enseñar una lengua extranjera y al alumno a aprenderla. Soy profesor de Historia de la Lengua Alemana y de Gramática Histórica de la Lengua Alemana y con frecuencia escucho de mis alumnos la observación: ¿esto para qué sirve?.

La Historia de la lengua sirve para conocer las fuerzas e influencias tanto internas como externas que han ido configurando una lengua. Pero este conocimiento, además de ser un fin en sí mismo, puede ser usado de forma

pragmática y sistemática para enseñar una lengua extranjera aún en los niveles primarios.

Creo que es necesario que busquemos la manera por la que ese conocimiento teórico se convierta en algo que se pueda llevar a la clase de lengua, que sea práctico y que ayude a enseñar y a aprender una lengua extranjera, en este caso el alemán, de manera más efectiva. Aquí sólo reúno un esbozo de un posible trabajo en este sentido.

He dividido la información de esta ponencia en dos apartados fundamentales, teniendo en cuenta que lo que pretendo es facilitar el aprendizaje del léxico alemán: El primero, dividido a su vez en cuatro más, se centra en los préstamos y calcos y el segundo, también subdividido en cuatro, en la morfología –sobre todo la composición como mecanismo de formación de palabras– y la etimología.

## 2. Préstamos y calco.

Una de las fuerzas fundamentales que acrecientan el vocabulario de una lengua son los préstamos y los calcos. Las palabras pasan de unas lenguas a otras con una flexibilidad sorprendente, pueden cambiar de significado y modificar el significante pero lo esencial de su raíz permanece frecuentemente reconocible a lo largo del tiempo.

Así podemos usar estas raíces ya conocidas por el hablante de español para el aprendizaje del alemán.

2.1. Palabras alemanas que se pueden aprender desde palabras españolas por ser estas préstamos de lenguas germánicas.

Tomemos la palabra española ya conocida de estandarte que proviene del francés antiguo *estandar* “insignia clavada en el suelo como signo representativo de un ejercito”, “estandarte” y que deriva a su vez del germánico *standan* “estar de pie”. Desde esta raíz de nuestra lengua se pueden aprender muchas palabras alemanas asociadas por el significante y el significado. Citaré unas pocas: *stehen*, *der Stand* “puesto, parada, clase, condición”; *standard* “norma”; *standarisieren*, *die Standarte*, *das Standbild*; “estatua”; *der Staender* “soporte, trípode”; *standhaft* “constante”; *staendig* “continuo”; *der Standort* “posición, puesto”; *der Standpunkt* “punto de vista”, etc.

Desde nuestra *grima*, del gótico Grimms, se puede aprender sin esfuerzo *der Grimm* “rabia”, *grinsen* “reír ironicamente”, *grimmig* “colérico”, *Grimasse* “mueca, visaje”, sobre todo si tenemos en cuenta que cuando algo nos da grima hacemos una mueca.

Desde la palabra castellana *gana* podemos aprender el verbo alemán *gaehnen* “bostezar”. En este caso, como en otros muchos, asociamos ambos significantes aunque los significados hayan variado con el tiempo y se haya dado un cambio semántico desde nuestra *gana* al “abrir la boca bostezando” del *gaehnen* alemán.

En un curso de doctorado impartido por mí el año pasado, partiendo de estos planteamientos, se hicieron unos trabajos relacionando ambas lenguas. En la letra a española se dan las siguientes similitudes de origen con algunas palabras alemanas. Aquí he recogido sólo las palabras alemanas de uso frecuente, hay por tanto más pero no interesan ahora. En la columna de la derecha van las palabras alemanas, inmediatamente después la palabra española con la que está relacionada y al final la lengua germánica y el préstamo del que proviene la palabra española.

<i>Verbannen-</i>	abandonar	< fránico	<i>bann</i>
<i>Raten-</i>	adrede	< gótico	<i>at*red</i>
<i>Beraten -</i>	“	“	“
<i>Gesellen-</i>	agasajar	< gótico	<i>*gasalja</i>
<i>Gesellschaft -</i>	“	“	“
<i>Beherbergen</i>	-albergue	< gótico	<i>*haribairgo</i>
<i>Judengerberge -</i>	“	“	“
<i>Halten</i>	- alto	< alto alemán antiguo	<i>halt!</i>
<i>Halt</i>	“	“	“
<i>Anhalten</i>	“	“	“
<i>Haengen -</i>	anca	< * fránico	<i>* hanka</i>
<i>Platschen</i>	- aplastar	< posible alto alemán medio	<i>Platsch</i>
<i>Harfe</i>	- arpa	< fránico	<i>harpa</i>
<i>Raten</i>	-arrear	< gótico.	<i>*reths</i>
<i>Beraten -</i>	“	“	“

En un principio no parecen muchas y quizás la primera idea sea despreciarlas, pero aún no hemos contado los compuestos y derivados. Por ejemplo se pueden relacionar con anca no sólo *haengen* “colgar”, sino *der Hanken* “gancho, garfio”, *Hanken fuer Kleid* “percha”, *die Sache hat einen Hanken* “la cosa tiene su intrínquilis”, *haken* “enganchar”, *hankenformig* “ganchudo”, *das Haekhen* “corchete”, *Haekelarbeit* “labor de ganchillo”, *die Haekelnadel* “aguja de gancho”, *der Henkel* “asa”, *der Henkelkrug* “jarro”, *henken* “ahorcar”, *Henker* “verdugo”,

*Haengematte* “hamaca”, por citar unas pocas. Se puede producir un efecto multiplicador si tenemos en cuenta compuestos y derivados.

Por supuesto que al hacer un estudio sistemático de todas las palabras relacionadas muchas son arcaísmos en una u otra lengua, o en las dos o tiene un uso poco arraigado o regional y su interés con el objetivo que pretendo es relativo. Otras veces sucederá que los cambios semánticos separen –como hemos visto aquí en algunos casos– los significados de palabras relacionada por el significante. No importa nada de esto, lo único útil es ayudar al alumno a retener una palabras valiéndonos de otra que ya conoce. Tampoco es importante que la etimología germana de la palabra española esté suficientemente contrastada u ofrezca dudas.

2.2. Palabras alemanas que se pueden aprender por ser a su vez préstamos y calcos del latín.

A primera vista en algunas no se reconoce su origen latino pero con una ligera explicación que las relacione con las palabras que las originaron, se ve la relación y se puede aprender mejor. Así las palabras alemanas *kaufen*, *verkaufen*, *Kaufmann* y otras provienen de la latina *caupo*, de donde proceden nuestras compra, comprar, etc. Lo mismo se puede decir de *Munze* <moneta, *Sack* <*sacus*, *Markt* <*mercatus*, *Frucht* <*fructus*, *Pfeffer* <*piper*, *pflanzen* <*plantare*, *Wein* <*winun*, *Mauer* <*murus*, *Wall* <*vallum*, *Kette* <*catena* y muchas mas. *Ziegel* proviene de la voz latina *tegula*, un derivado de *tegere* “cubrir”, de donde proviene también nuestra teja. *Messe*, “feria, misa” y compuestos como *Mustermesse*, *Kermesse* provienen del latín *missa*. *Laune*, del latín *luna*, descubre la opinión de la astrología medieval de que el humor de los hombres dependía de los cambios de la luna.

No se cuanto tardan los niños en aprender los nombres de los días de la semana pero creo que explicados etimológicamente y viendo su relación con los días de la semana en español se favorece el proceso de aprendizaje. *Sonntag*, literalmente *Tag der Sonne*, es un calco completamente traducido del latín *dies solis*, “día del sol”. En español es literalmente “día del señor”. *Montag*, literalmente *Tag des Mondes*, es un calco completamente traducido del latín *dies Lunae*, “día de la luna”, que ha dado nuestro lunes. De la misma manera se pueden relacionar *Dienstag*, calco del latín *Martis dies*, “día de Marte”. *Donnerstag*, literalmente día de Donar, formado a imagen del latín *Jovis dies*, “día de Jupiter”. *Freitag*, literalmente día de Frijia, sigue la denominación latina *Veneris dies*, “día de Venus”. *Samstag* tiene su origen en un préstamo latino que a su vez proviene del hebreo *savat*, “descansar”. *Mittwoch* no

está en relación con nuestro miércoles sino que es un calco del latín *media hebdomas* y significa literalmente "en medio de la semana". Naturalmente que toda esta información es de sobra conocida pero me parece interesante intentar que sea usada en la pedagogía.

2.3. Palabras prestadas por otras lenguas europeas (esencialmente el francés, inglés y el italiano) se prestan al mismo proceso. *Stifel* proviene del italiano *stival*, si se explica que la palabra ha pasado de significar "calzado de verano" a "calzado de una altura y características determinadas" y se la relaciona con nuestro *estío*, *estival*; el alumno tendrá más elementos para retener la palabra.

2.4. Un número relativamente importante de palabras españolas han pasado al alemán, unas 500 –sin contar la mayor parte de los compuestos y derivados–. Algunas han sufrido cambios semánticos y morfológicos importantes. Otras son palabras de uso muy restringido y por tanto no sirven para el propósito que nos ocupa. En cualquier caso quedan suficientes palabras como para que los alumnos, a través de esta relación, aprendan una serie de palabras alemanas con menos esfuerzo. La palabra *Atelier* proviene originalmente de *astillero*, *astilla* en español y el saludo *Tschuess* proviene de nuestro adiós. Por citar sólo algunas muy comunes en alemán.

### 3. Morfología y etimología

También podemos potenciar la capacidad de retención y de aprendizaje de los alumnos partiendo de los recursos de la propia lengua alemana. Será necesario explicar y desentrañar la morfología de la palabra alemana, sobre todo los compuestos, sacando a relucir su génesis, sus componentes y aclarando su etimología. Muchas palabras se harían así transparentes y una vez entendidas se aprenderían mejor.

3.1. Compuestos. *Hochzeit* hoy vale por "boda" pero hasta fines del siglo XVI significaba fiesta, literalmente tiempo alto. Desde ese valor genérico de fiesta pasó a valer por un tipo determinado de fiesta: la boda.

3.2. Calcos. Un buen número de palabras alemanas son calcos de otras lenguas. Sus equivalentes en español tienen a veces una morfología idéntica. De esta manera pueden ser aclarados en alemán recurriendo a la lengua que las originó o poniendo de relevancia el paralelismo con su equivalente en el español. Los dos componentes

de *Kugelschreiber* se repiten en nuestro bolígrafo. En nuestro caso reunimos un término español y otro griego, en alemán las dos partes del compuesto son de origen alemán.

3.3. Etimología popular. *Der Maulwurf* “topo” se formó por etimología popular. Sus dos componentes *Maul* “boca” y *wurf* de *werfen* “arrojar” se pueden asociar con la actividad del animal.

3. 4. Metáfora. *Der Kran* “grua” recuerda a *der Kranich* “grulla” de la misma manera que grua en castellano proviene de grus, gruis “grulla” en latín. La palabra alemana se formó a semejanza de la latina asociando la forma de la máquina a la anatomía del pájaro.

#### 4. Conclusiones

El léxico básico de una lengua son unas 2000 palabras con las que se alcanza a comprender el 80 % de la producción de un hablante medio. Otros estudios aseguran que el léxico básico y avanzado de la lengua alemana son aproximadamente 5000 palabras, con las que se consigue una cobertura textual de alrededor de un 95% de todas las manifestaciones de la lengua. Usando todas estas posibilidades de relacionar palabras conocidas de nuestra lengua con palabras de alemán que queramos aprender, ¿qué tanto por ciento de esas 2000 o de las 5000 podemos cubrir?. Creo que un tanto por ciento suficiente para que merezca la pena intentarlo. Se puede crear una herramienta más que ayude al aprendizaje del léxico y la semántica de la lengua, una herramienta además que puede ser divertida y que nos obliga a plantearnos las lenguas no como compartimentos estancos sino como lo que son: vasos comunicantes determinados por la historia o la geografía pero continuamente interrelacionados.

---

**Julio Sánchez Hernández** es Profesor Titular de Filología Alemana en el Departamento de Filología Alemana de la Universidad de Sevilla desde 1995. Director del Departamento de Filología Alemana de la Universidad de Sevilla entre 1997 y 2001. Durante el curso 2001-2002 Visiting Professor en el Department of Germanic Languages and Literatures de la University of Michigan. Facultad de Filología, Departamento de Filología Alemana, Palos de la Frontera, s/n. Sevilla. Tel. 954 551561. [jshernan@us.es](mailto:jshernan@us.es), [relator@inicia.es](mailto:relator@inicia.es)  
(Me gustaría conocer opiniones sobre este proyecto).

## *Lire en français:* **Un CD-ROM pour la lecture en FLE**

**Arlette Séré**  
Universidad Complutense de Madrid

Depuis quelques années l'enseignement sectoriel ouvre de nouveaux horizons à la didactique des langues étrangères. Les apprentissages spécialisés qui ont surgi au sein de ce mouvement, bien que ciblés, ne sont pas toujours de nature exclusivement technique et ne doivent pas être considérés comme des apprentissages fermés sur eux-mêmes, car ils peuvent tout aussi bien constituer une première approche à un apprentissage de l'ensemble des compétences langagières. Dans cette perspective, la lecture de textes et la compréhension de l'écrit en langue générale en particulier se révèlent être un point de départ efficace et incontournable pour un solide apprentissage linguistique tout en répondant à des besoins spécifiques et concrets. Ce type d'enseignement qui s'insère facilement dans les dernières réformes du système éducatif à tous les niveaux présente en plus l'avantage de pouvoir être très rapidement rentable et de se développer à partir d'objectifs restreints dans des durées limitées surtout entre langues typologiquement proches comme c'est le cas du français pour des apprenants hispanophones.

*Lire en Français*<sup>1</sup>, CD-Rom multimédia pour la lecture de textes français généraux, répond à ces exigences, produit de recherches sur les stratégies cognitives en lecture<sup>2</sup>, il s'inscrit dans une démarche d'initiation à la compréhension de textes en français pour des apprenants débutants ou faux débutants de langue espagnole.

---

<sup>1</sup> López Alonso, C. y A. Fernández-Valmayor. 2000. *Lire en français*. CD-Rom (en colaboración). Madrid: SGEL.

<sup>2</sup> GALATEA-SOCRATES (1996-1999) LINGUA (34951-CP-2-96-2-1-FR-LINGUA-LD) Projet sur l'intercompréhension entre langues voisines, Aire Linguistique Générale de l'Université Complutense de Madrid en collaboration avec l'Université Stendhal-Grenoble III, l'Université de Cassino (Italie), l'Université Autónoma de Barcelone et l'Université d'Aveiro (Portugal).

Dans cette courte présentation nous mettrons l'accent sur les stratégies cognitives mises en jeu par les lecteurs que nous avons observées dans nos expérimentations, en tant que base méthodologique utilisable dans de nombreuses tâches possibles, et exposerons brièvement l'approche didactique de la lecture que nous avons développée dans l'application informatique ainsi que les instruments mis à la disposition des apprenants.

### **Le texte et le lecteur**

L'acte de lecture se présente comme un ensemble complexe d'opérations et de processus mentaux qui résultent des relations qui s'établissent entre le lecteur et le texte, axes organisateurs de cette activité, et nous commencerons par en préciser les statuts. Tout texte est un produit social soumis à des règles discursives dans un environnement culturel donné, il est doté d'une organisation qui a des caractéristiques propres et qui le spécifie. Cette organisation textuelle qui régit à la fois la forme et le contenu guide la construction du sens élaborée par le lecteur au cours du processus interprétatif qui lui-même se situe simultanément et de manière interactive à deux niveaux d'organisation textuelle : la construction du sens global, ou macrostructure, et celle du sens local, ou microstructure.

Le sens global du texte assure la cohérence textuelle et présente à son tour deux niveaux de lecture, celui de la forme –niveau du paratexte qui porte les marques propres au discours dans lequel s'inscrit le type de texte et les marques du type de texte en tant que tel– et celui du contenu –niveau sémantique ou lieu de la progression thématique du texte–. Le sens local est le niveau du contenu propositionnel, il assure la cohésion intrapropositionnelle et interpropositionnelle qui résulte des relations entre les contenus sémantiques des propositions et les règles morphosyntaxiques de la langue.

Chaque texte institue un réseau particulier de relations complexes entre le niveau global et le niveau local. La lecture d'un texte suppose également que le lecteur ait à sa disposition des connaissances générales et particulières et des connaissances de nature linguistique pour pouvoir le comprendre intégralement. On peut en effet noter que la compréhension en général, tant de l'oral que de l'écrit dépend à la fois de la reconnaissance des contenus qui permet d'établir des hypothèses sur ce qui est en train de se dire ou sur ce qui est écrit et de la maîtrise du système linguistique qui

peut à son tour permettre de construire ou de reconstruire les hypothèses générales de base et suivre ainsi la progression de la conversation ou du texte. En langues étrangères, la reconnaissance thématique permet de suppléer des connaissances linguistiques lacunaires mais si un sujet n'a pas identifié le sens global et que ses connaissances linguistiques sont trop partielles, il lui est alors impossible de reconstruire à partir du niveau linguistique une hypothèse globale suffisante pour comprendre. C'est donc le niveau des connaissances générales et linguistiques du lecteur et son aptitude à combler les lacunes éventuelles par des opérations inférentielles qui est déterminant dans le processus de compréhension/interprétation des textes.

Au cours de la construction du sens d'un texte, le lecteur doit être considéré comme un sujet actif qui développe une activité cognitive intense et qui met en jeu l'ensemble de ses connaissances –ses connaissances du monde et ses connaissances linguistiques– qui participeront dans le résultat final ou sens effectivement construit. Il est également important de bien différencier ce que nous désignons par la notion de compréhension de ce que nous désignons par celle d'interprétation, même si nous considérons comme un processus conjoint ces deux domaines d'activités qu'il est parfois malaisé de délimiter et qui se chevauchent dans les différentes opérations cognitives mises en œuvre dans la lecture. En effet, le terme même de compréhension, tel qu'il est très souvent employé, peut donner à entendre que comprendre correspond à un pur processus de décodification d'un sens immanent préexistant à la lecture, c'est pourquoi nous préférons désigner la lecture comme un processus simultané de compréhension/interprétation, même en L.E., car toute activité interprétative présuppose une reconstruction active et variable du sens du texte selon le niveau des connaissances des individus.

En fait, l'interprétation résulte de la mise en rapport de ce que dit le texte et ce que croit ou sait le sujet interprétant sur le contenu du texte, le lecteur construit de cette manière un réseau contextuel variable à tous les niveaux textuels qui dépend de sa compétence discursive, textuelle, et de ses connaissances du monde en général acquises au cours de son expérience ainsi que de sa compétence linguistique. En quoi consiste donc cette activité du lecteur ?

## L'activité du lecteur

Le lecteur face à un texte active ses structures mentales et met en marche une série de processus psychologiques de manière interactive. Les structures mentales à disposition sont de deux sortes : les structures cognitives et les structures affectives.

Les *structures cognitives* sont localisées dans la mémoire et correspondent aux connaissances qui sont organisées en schémas de différents niveaux et qui sont à la base de tous les processus à la fois de compréhension et de production langagières. Selon les derniers développements de la recherche dans ce domaine, les unités cognitives ne sont pas permanentes et forment un système d'éléments relativement libres qui fonctionnent de manière générative sur la base d'une organisation particulière. La mémoire procède à l'emmagasinement et à la conservation de l'information ainsi qu'à sa structuration sélective et à sa réorganisation permanente. Les structures cognitives sont de deux types : les connaissances du monde et les connaissances linguistiques.

En ce qui concerne les *connaissances du monde*, on distingue habituellement les connaissances générales –universelles, propriétés inhérentes des objets ou propriétés typiques liées aux cultures– des connaissances particulières –qui proviennent des savoirs et de l'histoire des individus–. Elles sont organisées sous formes de schémas de mémorisation et de récupération de l'information qui correspondent à des modes hypothétiques de l'organisation de la cognition. Chaque individu conserve ces savoirs organisés sous forme de représentations cognitives qui ordonnent l'ensemble des connaissances structurées en catégories de classes ou schémas qui constituent des notions abstraites générales et prototypiques et correspondent aux connaissances des sujets sur les objets, les états, les situations et les événements. Ces schémas organisateurs ont cinq caractéristiques : 1) ils possèdent un certain niveau d'abstraction, 2) ils sont hiérarchiques, 3) ils contiennent différents types d'informations avec des espaces vides qui peuvent être complétés dans chaque cas, 4) ils représentent des connaissances sur les contenus, niveau référentiel, et 5) ils représentent des connaissances sur la forme, niveau formel.

Ces schémas sont à la base des opérations inférentielles en compréhension, ils permettent d'établir une interaction entre les structures cognitives préexistantes dans la mémoire des sujets et le texte objet de

lecture. Les *connaissances linguistiques* font partie des connaissances générales mais jouissent d'une autonomie d'organisation et constituent la compétence linguistique du sujet, elles constituent un système qui est classé à partir de cinq niveaux d'analyse : 1) le niveau phonético-phonologique, identification et catégorisation des phonèmes, 2) niveau morphologique, structure des mots et des catégories lexicales, 3) niveau sémantique, sens des mots –microsémantique–, des relations propositionnelles –mésosémantique–, et du texte –macrosémantique–, 4) niveau syntaxique, combinaison et ordre des mots dans la phrase et 5) niveau pragmatique, organisation des stratégies discursives.

Dans le processus de compréhension/interprétation de textes, ces différents types de connaissances et les *structures affectives*, variables elles aussi suivant les lecteurs et les thèmes, activent les *processus psychologiques* qui constituent une suite d'opérations qui sont à la base de la construction du sens global et local du texte objet de lecture. On peut définir la notion de processus comme une opération qui, appliquée à un état mental qui lui sert d'entrée, produit comme résultat une situation mentale différente. La compréhension se présente alors comme une suite d'opérations de nature diverse qui commence par la perception du texte et termine par l'interprétation finale et son emmagasinement dans la mémoire.

Les processus généralement reconnus dans la lecture sont les suivants : 1) la perception, 2) l'activation des connaissances, 3) la construction de la signification, 4) la reproduction ou construction de la macrostructure et 5) la mémorisation.

La *perception* est une opération qui se manifeste à tous les niveaux du processus de compréhension/interprétation, il s'agit d'une opération de reconnaissance de formes qui permet d'appréhender l'information, elle se situe essentiellement à deux niveaux, au niveau global –type de discours et de texte en fonction des marques paratextuelles– et au niveau local –dimension formelle du mot et de la phrase, et segmentation des unités de différents niveaux–. Les processus *d'activation du signifié* sont simultanés à la perception. Le lecteur sélectionne les unités cognitives à tous les niveaux de l'organisation textuelle –activation des scripts ou schémas mentaux de situations et activation des référents des mots– et il établit les schémas de connaissances qui correspondent aux contenus du texte. La *construction de la signification* s'appuie sur ces premières hypothèses de sens activé et la lecture au

niveau propositionnel ou microstructural du texte permet au lecteur de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses pour *établir la macrostructure* ou sens global du texte. Enfin la *mémorisation* est un processus métacognitif qui est subordonné à l'activité de construction de la signification, dans lequel interviennent plusieurs facteurs comme la nouveauté des informations, leur pertinence et leur valeur affective.

Ces différentes opérations, pour la plupart de nature inférentielle, constituent un réseau interprétatif qui se construit interactivement dans le cadre déterminé par les contraintes de la cohérence textuelle et ont pour résultat le sens contextualisé du texte. En quoi consiste exactement cette construction contextuelle ?

### **Le contexte**

Ce sont l'organisation du texte et les opérations cognitives du lecteur qui configurent la construction du réseau contextuel interprétatif. Ce réseau contextuel s'élabore à deux niveaux : 1) le niveau contextuel extraverbal et le niveau contextuel verbal.

Le *contexte extraverbal* résulte de l'activation des schémas généraux et des processus du sens global du texte, sa construction est dans la dépendance des conditions psychologiques, sociales et historiques de lecture des lecteurs et sert de base à l'ensemble des opérations inférentielles qui constituent le tissu du contexte extraverbal. On différencie dans ce contexte l'activation de deux types de schémas, l'un qui détermine la forme : l'activation du type de discours et du type de texte et l'autre le contenu : le script ou schéma anticipateur du contenu du texte.

Le *contexte verbal*, quant à lui, dépend du niveau des connaissances linguistiques du lecteur et ils se composent de trois niveaux contextuels en interaction constante entre eux et avec le contexte extraverbal : 1) le contexte immédiat ou cotexte qui correspond à la combinaison des éléments qui précèdent ou suivent directement une unité linguistique donnée, il s'agit donc d'un contexte essentiellement syntagmatique, 2) le contexte proche, ou phrastique, qui se situe au niveau de la phrase ou dans l'interaction entre phrases et 3) le contexte éloigné de dimension textuelle qui assure la cohérence et la progression thématiques à partir du niveau local vers le global, il facilite le passage d'une compréhension fragmentée à une compréhension générale et c'est le lieu de mise en relation de tous les niveaux contextuels.

L'interprétation du texte résulte de l'ensemble de tous ces mécanismes et se présente comme le résultat d'une suite d'opération de contextualisation, ce qui est de la plus grande importance dans le cadre d'un apprentissage de la lecture en L.E. où tant le niveau des connaissances générales, fondamentales pour la construction du contexte extraverbal, que le niveau des connaissances linguistiques, également fondamentales pour la construction du contexte verbal, peuvent être lacunaires et faire obstacle aux interactions indispensables entre ces différents niveaux. Dans le cas qui nous intéressent, celui du français pour apprenants hispanophones, quelles sont donc les stratégies les plus utiles et les points d'appui qui nous permettent d'élaborer une didactique de la compréhension de l'écrit efficace même pour des apprenants débutants ?

### **Les stratégies de l'enseignement de la lecture en FLE pour des hispanophones débutants**

Etant donnée la difficulté à rendre compte de l'organisation d'un support comme un CD-Rom dans un article, nous nous limiterons à développer les deux grands axes qui ont servi de point d'appui à l'enseignement de la lecture tel que nous l'avons conçu didactiquement.

Pour établir une démarche efficace, nous sommes partis de l'analyse des stratégies interprétatives observées dans les expérimentations que nous avons mises en place pour chacun des textes du CD-Rom. Pour des débutants complets le choix des textes s'est avéré d'une grande importance puisque la base de connaissances essentielle qui sert de point d'ancrage à la construction des hypothèses du sens global dépend des connaissances du monde des lecteurs tant au niveau de l'identification du type de discours et de type de texte que de l'activation du script pertinent. La proximité culturelle a été d'une aide considérable dans le cas de cette paire de langues et nous avons sélectionné essentiellement des textes narratifs courts, comme les faits-divers, les biographies ou les résumés historiques, en particulier ceux des guides touristiques, qui sont des textes qui circulent d'une forme presque identique entre les deux communautés linguistiques et qui permettent rapidement aux apprenants d'avoir un accès suffisant aux textes et de pouvoir anticiper leurs contenus par l'activation d'opérations inférentielles sur la base de leurs connaissances.

Les premières tâches proposées dans le CD-Rom, qui constituent d'ailleurs le point de départ du parcours guidé de lecture que nous présenterons plus tard, permettent de potentialiser toutes les opérations de perception, d'activation et de construction de la signification globale, par des exercices d'observation du paratexte et la sélection d'éléments concrets à l'intérieur du paratexte. L'importance du paratexte et de son organisation est fondamentale, car nous avons observé dans les expérimentations que si le paratexte n'est pas connu, le type de texte n'est pas identifié, dans un tel cas, l'ensemble du processus de compréhension/interprétation est remis en cause et la plupart du temps n'aboutit pas.

Même à ce niveau global les connaissances linguistiques jouent un rôle important puisque pour élaborer une hypothèse globale de contenu, il faut avoir recours à la sélection d'unités lexicales. C'est donc la proximité linguistique entre le français et l'espagnol qui sert de porte d'entrée à ces connaissances manquantes, mais là encore le choix des textes est déterminant. Il faut d'abord que les textes soient suffisamment courts pour ne pas fatiguer excessivement les lecteurs mais complets pour permettre de construire leur cohérence textuelle et que le script soit bien visible dans le paratexte et composé de mots accessibles de par leurs propres formes. Nous avons donc opté pour le discours journalistique dans un grand nombre de cas, puisque l'organisation du texte permet de repérer le schéma de contenu qui est habituellement clairement exprimé dans les titres.

L'unité clef pour l'apprentissage de la lecture à ce type d'apprenants est essentiellement le mot, à tous les niveaux, aussi bien global que local, et l'ensemble des tâches du CD-Rom se base autour de cette unité. Quels sont donc les mécanismes qui permettent la reconnaissance des unités lexicales entre langues proches ?

Le lecteur débutant hispanophone en FLE établit d'entrée de jeu une hypothèse sur le mot au moyen d'inférences sur la base de la ressemblance de formes ce qui lui permet, d'une part, de déduire d'autres valeurs dans le contexte et, d'autre part, d'assurer la cohésion locale des propositions. Le mot s'instaure donc comme l'élément moteur de la compréhension tant au niveau global qu'au niveau local et la reconnaissance des mots sert de point de départ à l'ensemble des processus ultérieurs.

## La reconnaissance et l'identification du sens des mots

Le lecteur perçoit en FLE l'unité lexicale et essaie d'identifier les indices graphiques, phonologiques, sémantiques et morphosyntaxiques nécessaires pour lui attribuer un sens, il établit ensuite un patron pour réduire l'ambiguïté lexicale dans le contexte immédiat ou en s'appuyant sur le contexte éloigné ou extraverbal. Le lecteur, dans le cas de langues proches, peut reconnaître un mot ou ne pas la reconnaître. Dans le premier cas, il attribue au terme son univers référentiel mais, si le mot est totalement inconnu, la construction du sens dépend du degré de difficulté qu'il représente et de son rôle dans le texte, car tous les mots n'ont pas la même pertinence dans la construction de la cohérence. Dans nos expérimentations nous avons pu observer combien ce point est important et comment les sujets développent des stratégies différentes selon l'importance et la fonction du mot dans le processus interprétatif en cours.

Nous avons observé essentiellement trois cas qui conditionnent la reconnaissance du mot dans les textes : 1) les sujets perçoivent le mot parce qu'ils le connaissent déjà, surtout dans le cas de faux-débutants, ou éventuellement dans le cadre de connaissances du monde qui dérivent de leur expérience personnelle – voyage, films, chansons, etc., 2) le mot n'est pas connu mais sa ressemblance formelle, ou *transparence*, est suffisante pour être reconnu par une opération inférentielle de similitude et 3) le mot n'est pas reconnaissable par transparence et est donc ce que nous appelons *opaque*.

Si le mot est *connu*, ce qui arrive même chez des débutants complets et est souvent le cas chez de faux-débutants, il lui attribue immédiatement un sens. Le cas le plus intéressant en ce qui nous concerne, et également le plus fréquent, c'est le cas du *mot transparent*. Le phénomène de transparence lexicale correspond à un processus de transfert de connaissances positif, c'est-à-dire de l'utilisation d'éléments spécifiques de la LM en LE : le lecteur perçoit le mot qui présente une forme identique ou ressemblante à une forme de la LM et à partir de sa compétence linguistique il attribue un sens par inférence.

Les langues romanes présentent toutes à des niveaux différents l'avantage de partager des formes lexicales et des organisations grammaticales proches qui permettent d'aborder la lecture de textes même à des niveaux totalement débutants. Cet effet de transparence diminue en grande partie les déficiences lexicales et grammaticales et permet la mise en marche du processus de compréhension au

niveau microstructural, indispensable pour aborder l'écrit. Nous avons observé que ces opérations inférentielles ne sont pas de simples assimilations automatiques de formes, car le contexte extraverbal influe de manière décisive dans l'activation des opérations inférentielles d'ordre lexical.

Nous avons essentiellement relevé trois types de traitement de la transparence en fonction des besoins de la compréhension des textes

1) Devant des mots formellement transparents comme: *incendie, appartement, cirque, etc.*, les sujets les identifient immédiatement sans difficulté aucune. Cependant l'ordre de ces mots totalement transparents donné dans les listes établies par les sujets dans les expérimentations n'a pas dépendu de l'ordre d'apparition dans le texte, ils ont d'abord nommé les mots-clefs qu'ils ont considérés comme absolument nécessaires pour la construction du sens global du texte. Par ailleurs, comme l'ordre global s'impose toujours au local, il y a dans tous les textes du corpus sélectionné des mots totalement transparents qui ne sont jamais mentionnés dans les protocoles comme les déterminants, les conjonctions, etc. Il semble que les sujets s'intéressent en premier lieu aux mots référentiels et infèrent presque inconsciemment leurs compétences morphologique et syntaxique bien que les mécanismes de catégorisation et l'identification des fonctions soient des éléments nucléaires et moteurs de la compréhension textuelle.

Certains mots qui sont objectivement opaques sont cependant perçus comme transparents en fonction de deux facteurs: les besoins contextuels et les connaissances générales. Si nous prenons, par exemple, le mot *pompiers* qui apparaît dans deux textes: un fait-divers sur un accident d'avion et un autre sur un incendie, il a été considéré de deux manières différentes, comme mot opaque dans le premier texte et transparent dans le second. En effet, dans le fait-divers sur l'incendie, ce mot appartient obligatoirement au script, car les pompiers apparaissent toujours quand il y a un feu dans une maison. Nous avons par ailleurs remarqué que les connaissances du monde et le script interviennent toujours de manière décisive pour réduire les opacités, le syntagme *Jeu de Paumes* dans un texte touristique sur Versailles a pu être considéré transparent grâce aux connaissances culturelles des sujets.

2) Certains mots sont transparents quant à la forme et non quant au sens, dans ce cas la similarité formelle induit en erreur, il s'agit du cas bien connu d'interférence

lexicale. Ce genre d'inférences négatives pose des problèmes au niveau local mais peut être résolues dans le contexte général.

On ne peut cependant banaliser ni simplifier la complexité du phénomène de transparence lexicale, car nous avons pu vérifier qu'elle ne se limite pas à une simple ressemblance de formes, elle correspond toujours à une inférence déductive qui se localise dans la compétence du sujet et, en second lieu, elle est activée en fonction des besoins, surtout en fonction des notions du script, enfin dans un grand nombre de cas, l'interprétation est décidée dans le contexte et n'est pas uniquement une propriété de la forme du mot. Entre le français et l'espagnol, le mot transparent sert de catalyseur dans la construction du sens, tant au niveau cognitif que linguistique, cette accessibilité de la forme s'affronte cependant toujours aux problèmes de l'opacité.

Comme nous l'avons dit, si la forme du mot n'est pas identifiable, le mot est considéré *opaque* et l'opération d'inférence que doit réaliser le sujet pour le référencer est inductive, ce qui explique que l'attitude du lecteur par rapport à un mot opaque n'est pas de la même nature que celle qu'il a face à un mot transparent. Pour étudier ce phénomène nous avons demandé aux sujets d'établir la liste des mots qu'ils jugeaient opaques. Les sujets en premier lieu relèvent avec précision les mots qu'ils ne connaissent pas quelles que soient leurs catégories. Nous tenons à souligner que le mot opaque peut cependant faire l'objet d'une inférence s'il est jugé développer un rôle important dans le texte, c'est-à-dire s'il intervient dans le script et est par-là nécessaire pour la construction de la cohérence textuelle. Dans le texte sur *l'incendie*, la cause de l'incendie était une *bougie mal éteinte*, mots opaques pour un hispanophone, comme il s'agissait de la cause, les sujets ont inféré des causes plausibles comme : « gás, bombona, enchufe » etc., ces inférences se sont faites bien entendu à partir du niveau global et des connaissances du monde. Parfois, pour réduire l'opacité, le sujet s'appuie sur le cotexte qui lui permet d'inférer en s'appuyant sur la construction syntaxique. De toutes manières si le mot opaque n'est pas indispensable pour la progression du texte, même s'il apparaît dans la liste donnée par le sujet, il est simplement omis dans l'interprétation du texte.

Il est intéressant de noter que les formes conjuguées des verbes posent un problème tout particulier. Les infinitifs ne sont généralement pas considérés opaques, par contre les formes conjuguées le sont, le mot peut apparaître dans la

liste des mots non compris, mais généralement la forme est correctement interprétée tant au niveau de la valeur du mode que de celle du temps dans les reformulations du texte élaborées par les sujets. Il s'agit d'un phénomène d'opacité apparente qui se résout dans le contexte verbal du développement temporel des actions, des états et des événements.

Enfin l'opacité d'un mot, surtout s'il appartient au script ou a une importance particulière dans le texte, s'étend généralement au contexte proche dans lequel il apparaît créant de cette manière des zones d'opacité et annulant la transparence de certains termes, l'opacité isolée est, elle, généralement résolue par approximation.

L'extension des zones d'opacité est variable selon les sujets et les textes et dépend en grande partie des connaissances du monde des lecteurs. Il ne s'agit évidemment pas d'un phénomène anarchique et les inférences, même si elles sont erronées, sont toujours plausibles et visent à assurer la cohérence du texte. En tenant compte de ces observations, nous considérons que l'opacité se situe à mi-chemin entre le paradigme et le syntagme. Le mot opaque bloque l'activation des inférences et la transparence grammaticale de la langue et fait obstacle à la compréhension du contexte immédiat et proche, il montre clairement la différence entre les mécanismes en utilisant toutes les ressources à disposition de chaque apprenant pour qu'il puisse activer les connaissances du monde pertinentes.

Dans le CD-Rom chaque texte constitue un module constitué de trois sous-modules: un parcours guidé, un parcours libre et un sous-module de lecture sonorisée.

Les tâches du *parcours guidé* qui suivent les stratégies de lecture sont présentées en *quatre blocs* essentiels. Un *premier bloc* est centré sur l'activation des schémas cognitifs: reconnaissance du type de textes et du contenu. Le deuxième et le troisième blocs visent à développer l'approche du sens global du texte et à obliger les apprenants à entrer dans le tissu microstructural des zones opaques.

Dans le *deuxième bloc*, le mot est l'élément central de la construction du sens, les tâches sont des tâches d'observation avec la création de doubles contextes : sur le même écran le mot est présenté dans le contexte de l'ensemble du texte et dans une liste présentant le contexte isotopique de la notion du script dans laquelle il s'insère, ces deux contextes offrent des approches différentes qui permettent de réduire l'opacité de mots les plus importants pour la construction du sens du texte.

Dans le *troisième bloc*, sur la base des connaissances du monde et des connaissances générales, on propose aux apprenants des tâches sur les relations interpersonnelles des personnages du texte et sur l'univers temporel et spatial du contenu.

Enfin après ces tâches sur la compréhension globale, le *quatrième bloc* est axé sur le niveau microstructural et les zones d'opacité avec des exercices de type vrai/faux ou un choix d'équivalence de contenus similaires qui oblige à resituer la zone d'opacité dans le contexte global du texte.

Dans le *parcours libre* l'apprenant peut naviguer librement à l'aide d'outils qui lui permettent de résoudre ses derniers doutes à l'aide de la grammaire contextuelle et du dictionnaire contextuel de chacun des mots du texte. Pour éviter également de mauvaises habitudes de prononciation, car même en lecture on attribue toujours des sons aux graphèmes ce qui peut entraîner une non-reconnaissance d'un mot pourtant identifiable, un *sous-module de lecture sonorisée* est à disposition des apprenants.

### **En guise de conclusion**

L'avantage d'initier un apprenant à une langue étrangère par le lecteur de textes réels est indéniablement stimulant et formateur, un apprentissage de ce genre incite toujours les apprenants à développer les autres compétences linguistiques. Il est par ailleurs très important que les méthodologies s'inspirent directement des stratégies naturelles de lecture et des spécificités linguistiques ou culturelles entre paire de langues et que chaque texte soit méticuleusement préparé avant d'être présenté à des apprenants, car une telle démarche s'inscrit toujours dans une construction active du lecteur et elle doit reposer sur la contextualisation du sens. La méthodologie que nous avons adoptée dans le CD-Rom que nous avons réalisé favorise, dans ce sens, les opérations de perception et de reconnaissance de tous les niveaux textuels, opérations qui servent de base aux interactions multiples entre le niveau global et le niveau local du texte ainsi qu'entre l'activation des connaissances du monde et les connaissances linguistiques.

## Bibliographie

- Coirier, P et al. 1996. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Colin.
- Davidson, D. 1984. *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon Press.
- Ehrlich, M-F. 1994. *Mémoire et compréhension du langage*. Lille: PUL.
- Fayol, M. 1997. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Paris-Bruselas : De Boeck Université.
- François, J y Denhière, G. 1997. *Sémantique linguistique et psychologie cognitive. Aspects théoriques et expérimentaux*. Grenoble : PUG.
- Johnson-Laird, P.N. 1983. *Mental Models*. Cambridge:Harvard University Press.
- López Alonso, C y Séré, A. (eds.). 1994. *Langage, Théories et applications en F.L.E. Texte et compréhension*. Madrid : SGEL.
- López Alonso, C., Séré A.(eds). 1994. *Lecticiel-Derecho*, 4 vols. Madrid:UCM.
- López Alonso C., Séré, A. (eds). 1995. *Lecticiel-Energía*, 1 vol. Madrid: UCM.
- López Alonso C., Séré A. (eds). 1996. *Lecticiel-Economía*, 1 vol. Madrid: UCM.
- López Alonso, C., Séré A. 1994. "Compréhension et texte en L.E.: rôle des cadres de connaissances et du prototype". *Langage*, pp.157-174.
- López Alonso, C., Séré A. 1994. "Compréhension et texte en L.E.: la construction du sens dans une visée lexico-sémantique". *Langage*, pp. 137-156.
- López Alonso, C., Séré A. 1996. "Typologie des textes et stratégies de la compréhension en L.E. ". *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 104, Didier-Érudition, pp. 441-451.
- López Alonso, C., Séré A. 1997. "Un hipertexto de comprensión para los textos científicos". *Revista de Filología Románica*, 14, vol.1, pp. 319-332.
- López Alonso, C., Séré A. 1997. "La construcción del sentido en lengua extranjera: contexto e inferencia". *Estudios de lingüística*, Henríquez, M.C y Esparza, M.A. (eds) Vigo: Dpto. Filología Española, pp. 139-154.
- López Alonso, C., Séré A. 1998. "L'illusion de la forme du mot: opacité et transparence", con C. López Alonso, *De la didactique des langues à la didactique su plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL, LIDILEM, Université de Grenoble III, pp. 377-382
- López Alonso, C., Séré A. Fernández-Valmayor, A. 1999. "The Design of a flexible Hypermedia System" (en col), in *Building University Electronic Educational*
- Murray, J.D et al., "Forward inferences in narrative text". *Journal of Memory and Language*, 32, 464-473.
- F. Rastier. 1987. *Sémantique interprétative*. Paris: PUF.
- F. Rastier. 1991. *Sémantique et recherches cognitives*. Paris: PUF.
- F. Rastier et al. 1994. *Sémantique pour l'analyse*. Paris: Masson.

## **Reflexiones y propuestas didácticas sobre el uso de internet para la clase de literatura alemana**

**Leonarda Trapassi e Isabel García Adánez**  
Universidad de Alcalá

### **Resumen**

Nuestro trabajo presenta, en primer lugar, una panorámica de las páginas web de literatura alemana que hemos considerado más interesantes y aprovechables, ya sea para la fase de preparación del profesor, ya para la aplicación directa en el aula.

En segundo término, ofrecemos una propuesta didáctica en la que integramos diversas páginas de literatura, arte y *Landeskunde* en una misma actividad. El objetivo es fomentar un apredizaje integrado de las múltiples facetas que puede tener una asignatura que engloba lengua y literatura alemanas.

Las consideraciones que aquí se expondrán se basan en algunas reflexiones sobre el uso de internet o mejor de algunos de los posibles usos en la clase de lengua y literatura alemana ya a nivel básico. No se trata de un estudio sistemático de todas las direcciones útiles a este propósito, sino de comentarios, propuestas didácticas y ejemplos concretos de trabajo en clase sobre aquellas páginas y sitios web que ya hemos utilizado productivamente.

La idea nace sobre todo de la curiosidad despertada por la típica postura respecto a internet de los alumnos de las asignaturas que impartimos en la Universidad de Alcalá (Introducción a la segunda lengua y su literatura, Lengua y literatura alemanas) para no especialistas, alumnos de filología inglesa e hispánica, y que conllevan todos los problemas derivados del número limitado de horas a nuestra disposición en las que, además, se tiene que encontrar también un espacio para la literatura y la cultura. Sobre este aspecto de la programación se añadirán al final otras puntualizaciones.

En efecto la postura típica de los alumnos respecto al uso de internet es, como sabemos, en general de gran entusiasmo, casi exagerado, y a menudo a la hora de indicar posibles fuentes para profundizar un determinado tema de literatura o un autor nos enfrentamos siempre con el optimismo de quien nos contesta: "seguro que en internet se encuentra todo sobre este tema".

Así decidimos vencer el escepticismo inicial y la postura académica de las germanistas de tipo tradicional y averiguar si efectivamente se puede considerar internet como un posible instrumento de trabajo más, junto con los utilizados habitualmente, ya sea para la fase de preparación de la clase para el profesor, o bien para el trabajo de los estudiantes; pensamos que si así fuera habríamos podido aprovechar, desde el punto de vista del factor de la motivación, la enorme disponibilidad demostrada por los alumnos de ponerse a investigar y a buscar en internet informaciones, textos sobre un autor o una época, o material sobre el contexto histórico y extraliterario en el que se coloca un texto, cosa que lamentablemente es al contrario muy poco común con los instrumentos más tradicionales de investigación, o sea manuales, textos y artículos localizables en las bibliotecas.

Se parte naturalmente de la situación más común: o sea del hecho de que ya todos los alumnos poseen la competencia mínima necesaria para utilizar las nuevas tecnologías de comunicación e información y pueden acceder fácilmente a la red.

Entonces nos pusimos a comprobar si efectivamente el material en la red puede ser una ayuda para la así dicha "Auslandsgermanistik" en la fase de programación de una unidad didáctica de literatura y en la fase de profundización individual o en grupo por parte de los alumnos en nuestra situación específica de enseñanza/aprendizaje. Excluimos la situación del trabajo en clase con el ordenador ya que en pocas situaciones se dispone de los medios técnicos necesarios.

En este caso concreto nuestro planteamiento del curso era una introducción general teórica y un tipo de trabajo más analítico así estructurado: 1) repartir una lista de algunos textos de narrativa y teatro del siglo XIX (para uno de los dos cursos) y del siglo XX (para el otro curso), motivando la elección y presentando brevemente los textos; 2) hacer elegir a los estudiantes un texto para el análisis y la presentación en clase (tipo "Referat") en pareja o individualmente (la lectura del texto es naturalmente en traducción española) y también algunos pasajes para la lectura en clase; 3) después de la presentación nosotras integramos siempre y

completamos con un cuadro del contexto literario y extraliterario en el que el relativo texto en concreto se inserta. La experiencia ha sido en general muy buena, pero, dado que en la mayoría de los casos se indicaban como fuentes para el análisis algunas direcciones internet generales, pensamos ver lo que había realmente de más específico y cómo se podía empezar a utilizar este material.

Lo que nos interesaba era sobre todo la cuestión de si internet puede despertar y estimular de alguna forma el interés y la curiosidad por la literatura.

Reservando para el final la respuesta a esta pregunta, pasamos directamente al comentario de algunas páginas de literatura que encontramos junto con los alumnos mismos, sea para la fase de preparación como de posibles tareas de búsqueda para los estudiantes. Hay que decir que nos hemos limitado a las direcciones que ya se encuentran bastante consolidadas, porque en muchos casos en la jungla de las páginas web que nacen cada día se encuentran páginas que no son actualizadas o que han desaparecido o que presentan problemas técnicos.

#### A) Comentario de algunas direcciones para la preparación del trabajo en clase

1) **(Projekt Gutenberg) <http://gutenberg.aol.de>** Una de las direcciones más conocidas es la del "proyecto gutenberg" que es una base de textos y datos de literatura alemana. Nacida en 1994 como "Freizeitprojekt" cuando existían sólo pocos textos de literatura alemana en la red. La gran cantidad de textos literarios ofrecidos constituye para la programación de la clase una enorme y práctica antología de textos, también en el caso en el que los textos tendrán que ser traducidos en clase, frecuente en la situación de aprendizaje del segundo idioma para no especialistas.

Además, sobre cada autor hay una pequeña información con bibliografía de las obras, que también hemos utilizado con buenos resultados en la clase de literatura (aunque la actividad propuesta tiene objetivos de desarrollo de la "Lesefähigkeit", del "globales Leseverstehen"): en efecto también los estudiantes con un nivel bajo de alemán pueden empezar a confrontarse con estos breves textos, desarrollando así la capacidad de adquirir ("Lesestrategien"), estrategias de lectura de textos en alemán a un nivel más alto que los típicos textos para principiantes, que es evidentemente una competencia útil a nivel general y no sólo para la clase de literatura, y desde el punto de vista literario; además se empezaría a familiarizar así también con términos un poco más específicos, como "Gedicht", "Roman",

"Dichter", "Erzählung", "Schriftsteller". Los textos se pueden utilizar muy bien como ejercicios de "Leseverständnis" con diferentes tareas y preguntas del tipo richtig/falsch (eventualmente también en español), como "Hausaufgabe", o simplemente como fuente de información, también para el trabajo en clase no necesariamente en alemán. Los alumnos han desarrollado así no sólo curiosidad por el autor, sino también ha sido para ellos motivador comprobar que la comprensión de estos pequeños textos de introducción biográfica sobre los autores son ya asequibles para ellos. Otro posible ejercicio lingüístico es cambiar las formas del Präteritum con las formas del presente (presente histórico) que ya conocen a este nivel.

2) Para la preparación de la clase ha resultado útil también la página de la universidad de Tübingen (**Internet-Ressourcen zur deutschsprachigen Literatur**), con la dirección: <http://members.aol.com/artefact/germ-links.html>. El sitio ofrece una serie de links útiles para la investigación, para la búsqueda bibliográfica, y además es constantemente puesto al día, cosa importante para estas páginas. Muy interesante resulta para las propuestas didácticas la sección denominada "Lesezeichen" un proyecto sobre la didáctica de la literatura contemporánea, para la "Gegenwartsliteratur", y sobre todo para la "Auslandsgermanistik", con ideas diferentes respecto al material que se encuentra en la red (las típicas unidades didácticas de literatura creadas para "Sekundarstufe", o "Gymnasium"). El proyecto se define como "Internet-Methodik für die Literaturvermittlung. Mit 6 Modellen, die an Texten von Böll, Handke, Jelinek, Schirmer, Schwanzitz, Vanderbeke und Wolf exemplifiziert werden". El autor, Hartmut Schönherr, propone modelos de hipertexto en internet con "Textauszüge", "sprachliche Erläuterungen", "landeskundliche Informationen", biografische Informationen", etc.; particularmente adaptable a nuestro contexto podría ser el modelo, ofrecido como "Materialordner" sobre "Ansichten eines Clowns" (una de las novelas leídas y presentadas por un grupo de alumnos). El "Flußdiagramm", el gráfico que ilustra la estructura de la novela se puede simplificar, adaptar y traducir.

3) A través de la lista de links ofrecida por Schönherr hemos descubierto además otra página interesante en este sentido: "**Projekt Literatur**" (<http://www2.vol.at/borgschoren/litera.htm>), que ofrece ideas y temas para la didáctica de la literatura. Los autores ofrecen su experiencia en internet a interesados en la literatura alemana y en la pedagogía de la literatura y ponen a

disposición mucho material con la invitación al usuario de la página a colaborar enviando unidades didácticas sobre otros temas.

4) Productivos han sido también los textos e interpretaciones de algunas obras ya presentadas y discutidas en clase que se encuentran en el sitio del Goethe-Institut de Londres: **Was bleibt? Deutsche Prosa seit '45** (<http://www.goethe.de/gr/lon/exhib/bleibt/titel.htm>). Se trata de la breve presentación online en alemán, inglés y ruso de 24 autores. Los textos se redactaron para una exposición literaria itinerante. Los comentarios/interpretaciones de las obras elegidas ofrecen además una mirada intercultural hacia la literatura. Los alumnos han leído la mayoría de las interpretaciones en inglés y el día de la presentación del libro se ha discutido la interpretación en clase. Ha resultado interesante también dejar imaginar o hacer hipótesis sobre el motivo de la elección de la novela o relato en particular entre los textos literarios más significativos de la época después de 1945.

5) Otra página importante es "polyglot" ([polyglot.Iss.wisc.edu/german/irfg/pag.end.](http://polyglot.Iss.wisc.edu/german/irfg/pag.end.)), creada en octubre 1995 en el German Departament de la University of Wisconsin (Madison) como una lista de links para la Germanistik.

Al final del curso con los alumnos se ha preparado una lista de las direcciones que a lo largo del curso habían resultado más útiles.

En definitiva, volviendo a la cuestión de la utilidad de estas páginas web de literatura alemana para la clase de lengua y literatura alemana, se podría decir que ofrecen material para tareas como buscar información sobre un autor/una época; para actividades de extraer las informaciones más importantes de un texto en alemán y familiarizar con léxico y expresiones para hablar de literatura y de un autor, para organizar una antología de textos para el comentario en clase.

Antes de pasar al comentario de nuestra propuesta didáctica convendría perfilar algo más las características de la asignatura y de los alumnos que la cursan, pues es esto lo que ha determinado el tipo de actividad con internet. En nuestra asignatura de Lengua y literatura alemanas, la literatura siempre es una disciplina secundaria o transversal que complementa la lengua. Por otra parte, el programa del curso contiene una serie de temas de *Landeskunde* y cultura (donde cabrían, por ejemplo, algunas nociones de arte alemán).

Este perfil conlleva una serie de problemas que no sólo serían la falta de tiempo -junto con la correspondiente falta de profundización en el terreno afectado- y el

bajo nivel de alemán, sino también, en muchos casos, la falta de interés por la literatura y el arte. Este desinterés, a su vez, está bastante relacionado con lo poco que se puede profundizar en clase en estas materia o lo difícil que resulta investigar a título individual.

En cuanto a la tipología de los alumnos, como ya se ha mencionado, es cierto que se da una excelente disposición a trabajar con todo lo que sean nuevas tecnologías y que todos cuentan con suficientes conocimientos y medios para hacerlo. No se puede decir lo mismo de la disposición a pasar unas cuantas horas en alguna biblioteca especializada en alemán (Instituto Alemán de Madrid, Departamento de Filología Alemana de la UCM, Sociedad Görres de Madrid, etc.), con la dificultad añadida de que la mayoría de nuestros alumnos proceden de la zona del corredor del Henares, Alcalá y Guadalajara.

Como última condición previa hay que tener en cuenta que nuestra asignatura cuenta con una serie de horas no presenciales para las que consideramos conveniente organizar alguna actividad semi-dirigida en lugar de dedicarlas a hacer ejercicios de gramática, arriesgándonos a que esas horas de trabajo terminen siendo "virtuales".

Ante esta situación de partida nos planteamos cómo el uso de internet podía contribuir a solucionar los problemas, cómo podía convertir esa clase de literatura en algo más atractivo, participativo y flexible (para los alumnos) y ayudarnos a aprovechar al máximo el escaso tiempo del que disponemos. Ahora bien, también pensamos que es precisamente en este tipo de clases donde más útil puede resultar el uso de internet, pues en una asignatura de la especialidad de Filología Alemana que, por ejemplo, se titulase: "la novela de formación" o "el período de entreguerras" o "los años fundacionales", no habría internet ni nueva tecnología que sustituyese a la lectura de una serie importante de obras literarias, de crítica y de historia de la literatura y del pensamiento. Pues la esencia de la literatura no dejan de ser los libros, por más que los alumnos no siempre se entusiasmen ante la idea.

Así pues, en nuestro caso se trataba de aprovechar las ventajas de internet que, además de la motivación previa, serían: en primer lugar, una gran cantidad de información disponible "a gusto del consumidor", que solucionaría el problema de dónde y cómo encontrar medios; en segundo lugar, la flexibilidad para buscar y saltar de unos temas a otros, es decir, la posibilidad de combinar informaciones y consultar muchas fuentes, que permitiría ganar tiempo y practicar varias

destrezas/contenidos al mismo tiempo (insistimos aquí en que uno de los usos más ventajosos de las páginas web de literatura alemana es el aprendizaje indirecto de la lengua, el manejo de un lenguaje de un nivel más alto del habitual y la familiarización con términos típicos de la informática que también se utilizan en el contexto normal).

Un fenómeno relacionado con el uso frecuente de internet es el desarrollo de lo que podríamos llamar una "estética web". Los alumnos están acostumbrados a que la información "les entre por los ojos", no a leer, reflexionar y elaborar sus propias conclusiones. En vez de valorar este hecho tratamos pues de asumirlo como una realidad del aula e intentar aprovecharla para nuestra clase de literatura. Evidentemente, internet es visualmente más sugerente que los tradicionales lotes de fotocopias. No nos cabe duda alguna de que la presentación no tiene nada que ver con la calidad de la enseñanza ni con sus contenidos, aunque en este caso es un apoyo que merece la pena ser considerado.

Al margen de la búsqueda que el profesor realice en la red a la hora de preparar sus clases o de las que los alumnos emprendan de forma espontánea a lo largo del curso, hemos confeccionado una especie de página de ejercicios -llámese también unidad didáctica de base, ficha de trabajo, modelo para una antología de textos, e tc.- en la que se combinan las prácticas tradicionales de lectura y comentario de textos (de una serie de autores de una determinada época, seleccionador por el profesor) y las nuevas tecnologías.

Nuestra propuesta didáctica se basa en la página de actividades que incluimos al final. Se trata de una propuesta, por supuesto, abierta, ampliable y adaptable a otros enfoques de la materia de literatura (complemento de la lengua en la escuela de idiomas o incluso en bachillerato). Está inspirada en el formato de la página web y está construída con hipervínculos que llevan directamente a los sitios deseados, pero no es una página web propiamente dicha.

Incluye las páginas que más hemos utilizado (comentadas anteriormente), pero no es un inventario cerrado ni mucho menos exhaustivo. No está limitada a internet, sino que se basa en general en los materiales en soporte informático con los que puede contar prácticamente cualquier biblioteca universitaria, es decir: no excluiría la posibilidad de combinarse con enciclopedias y diccionarios en CD-Rom. Además, las propias direcciones muchas veces llevan a otras nuevas de forma espontánea.

Para trabajar en clase, lo único que haría falta es preparar la página como un folio de trabajo tradicional: buscar un texto para insertar o en el apartado indicado (*1. Text*) y entregar a los alumnos una copia en papel para comentar el texto en clase (*Übungen für den Unterricht*). Se pueden encontrar numerosos textos en la red, si bien cuando el profesor ya conoce muy bien el texto y dónde encontrarlo, puede copiarlo directamente. En ocasiones, internet ofrece propuestas didácticas al profesor (*3. Didaktische Vorschläge*) y éste es libre de tenerlas en cuenta, ampliarlas o ignorarlas.

Para que el alumno realice el resto de tareas propuestas (buscar la biografía y un retrato del autor, más información sobre la época, otros textos de la misma época de otros autores, seleccionar otros textos del mismo autor, buscar y escoger un cuadro de la época, etc) , ya sea en casa o en la sala de informática durante las horas no presenciales, cada uno recibiría una copia de la maqueta en disquette y luego podría pasarla a su disco duro. (Al copiar el archivo, se copian automáticamente los hipervínculos.)

De esta forma, el trabajo de clase (a raíz de la ficha de un texto determinado) tiene una continuación fuera del aula y de las horas de clase. El resultado final de la búsqueda o investigación (un pequeño trabajo sobre un texto que incluye la semblanza del autor, su época y una pequeña muestra del arte de su tiempo) puede imprimirse de nuevo en papel para volver al soporte tradicional o dejarse archivado en disquette. Todos los trabajos (fichas) realizadas a lo largo del curso constituirían una antología de textos y autores personalizada y siempre ampliable.

Una ventaja de este tipo de ejercicio es, precisamente, que no se termina del todo, no se cierra: ni hay límite en el número de textos (fichas) ni en la extensión de la búsqueda. Aunque sigue estando en manos del profesor seleccionar los textos, los autores y el grado de dificultad en general; dirigir el comentario del texto, enseñar a interpretar, etc., los aspectos habitualmente menos estimulantes (recogida de datos sobre la época, el autor, etc.) se dejan abiertos a los alumnos, así como la "navegación por campos transversales" como el arte o la geografía, que de este modo entran a formar parte de la clase como un elemento natural y vinculado a la lengua y la literatura.

## Conclusiones

Pensamos que esta propuesta didáctica, aplicada al tipo de asignatura que hemos descrito y por las razones que hemos expuesto, puede tener unos resultados muy positivos. Es creativa, deja libertad al alumno, no está cerrada, no impone "aprenderse las fotocopias de literatura" pero, a fin de cuentas, acaba llevando a los alumnos a la información programada como contenido de la asignatura y a la materia que han de aprender.

Por otra parte, no sólo implica buscar y copiar información de manera automática y sin reflexionar, sino que también exige tomar una serie de decisiones y enseña a tener criterios propios, por ejemplo al elaborar una selección propia de textos, ilustraciones, cuadros, fotografías. Esto parece algo muy simple pero también pensamos que la falta de criterio y reflexión que, en muchas ocasiones, consideramos como una dificultad a la hora de transmitir ciertos contenidos a los alumnos, está causada por no tener que decidir nunca nada por ellos mismos.

Evidentemente, el encargado de dirigir todas las tareas, el que está capacitado para hacerlo y para motivar al alumno es el profesor. Ahora bien, es indudable que la búsqueda de una mayor motivación y comunicación en la clase, sobre todo en una materia como literatura, también implica introducir innovaciones y, por qué no, adaptarse a ciertas preferencias de los alumnos aunque en su casa prefiera los libros a la navegación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Braun, Angelika. 1998. «Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht». *Info DaF*, nº 1 .
- Schönherr, Hartmut y Thiedemann, Paul. 1999. *Internet für Germanisten: eine praxisorientierte Einführung*, Darmstadt: Primus Verlag.
- Simon-Ritz, Frank (Hrsg.). 1998. *Germanistik im Internet. Eine Orientierungshilfe*, Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut.

## Autorenanthologie - Modellseite

### I. TEXT

<http://goethe.de/gr/lon/exhib/bleibt/titel.html>

<http://gutenberg.aol.de/>

<http://members.aol.com/artefact/lit-links.html>

<http://polyglot.lss.wisc.edu/german/inf/pag.end>

<http://www2.vol.at/borgschoren/litera.html>

### II. PORTRAIT >>>

<http://goethe.de/gr/lon/exhib/bleibt/titel.htm>

<http://gutenberg.aol.de/>

#### *Übungen für den Unterricht*

1. *Lektüre, Textanalyse*
2. *Interpretation ...*
3. *Didaktische Vorschläge*

<http://members.aol.com/artefact/lit-links.html>  
<http://gutenberg.aol.de/>

1. *Suche ein Portrait vom Autor >> II.*
2. *Suche weitere Informationen zum Autor*
3. *Suche weitere Informationen zur Epoche*
4. *Suche andere Texte von diesem Autor*
5. *Suche andere Texte von anderen Autoren derselben Epoche*
6. *Suche ein Bild als Illustration (Gemälde bzw. Foto) >> III.*

### III. BILD>>>

<http://www.embajada-alemania.es/deutschland-tourismus.de/e/>  
<http://www.museothyssen.org/conflash.htm>  
<http://www.metmuseum.org/>

**Leonarda Trapassi** ha trabajado en institutos de enseñanza secundaria en Italia y en universidades alemanas, en el campo de la dicáctica de las lenguas y literaturas extranjeras. Actualmente, es profesora de lengua y literatura alemanas en la Universidad de Alcalá de Henares. Ha publicado sobre temas de literatura alemana e italiana del siglo XX.

**Isabel García Adánez** es profesora de lengua y literatura alemanas en la Universidad de Alcalá, actividad que combina con la traducción literaria. Realizó su tesis doctoral sobre el tema de lo grotesco y la ruptura formal en la literatura alemana de la Restauración y su línea general de investigación abarca el estudio de los lenguajes artísticos de literatura y música.

## **El desafío de la interculturalidad en el aula: Experiencias para la asimilación de valores y el conocimiento del otro**

**Carmen Valero Garcés**  
Universidad de Alcalá

### **Resumen**

En las aulas de nuestros centros educativos los cambios se suceden a gran velocidad. En las últimas décadas, de estar llenas de niños<sup>1</sup> españoles, se han quedado medio llenas y, además, se han incorporado otros alumnos que traen lenguas y culturas diferentes. Cifras y razones aparte, la escolarización de hijos de inmigrantes está provocando una situación novedosa en muchos centros de enseñanza primaria y secundaria: el encuentro de lenguas y culturas. La Administración ha demostrado y demuestra cierta sensibilidad hacia estas nuevas realidades y contempla en sus proyectos la puesta en marcha de una política cultural hacia la inmigración. Mientras ésta se perfila y se hace extensiva al territorio nacional, parece necesario llevar a acabo acciones puntuales que favorezcan la vida en común de todos los alumnos y su educación en unos valores de convivencia pacífica y respeto mutuo. En esta tarea todos los agentes que intervienen en el aula son importantes y no únicamente los que llegan, sino también los que ya están. El propósito de mi comunicación es precisamente dar cuenta del conocimiento que los alumnos (españoles o no) tienen de otras culturas y cómo traducen a la suya propia y asimilan nuevos valores y conceptos tomando como excusa la literatura. El trabajo se centra en una experiencia basada en la lectura de dos historias de origen diferente a las que siguen una serie de preguntas dirigidas a captar el significado que el concepto de interculturalidad tiene para los alumnos.

### **Abstract**

In the last decade, changes in the Spanish educational centers have taken place at great speed. The classrooms, of being full with Spanish children, are half full due to demographic reasons, but also to the incorporation of other students that bring different languages and cultures. Immigrant children's education is causing a novel situation in many centers of primary and secondary teaching: the encounter of languages and cultures. The Administration has demonstrated certain sensibility toward these new realities and has

---

<sup>1</sup> Se utiliza el género masculino como la forma no marcada para referirse tanto al masculino como al femenino, es decir: niños = niños, niñas.

started the development of a specific educational policy. While this is profiled and it becomes extensive to the national territory, it seems necessary to take actions that favor students' life in common and their education in peaceful coexistence and mutual respect. In this task all the agents that intervene in the classroom are important, that is, not only those that arrive, but also those that were already there. The purpose of my paper is to give account of the knowledge that the students (Spanish or not) have of other cultures and how they assimilate new values and concepts. The project consisted is an experience based on the reading of two histories with specific cultural references- Arabic and English-, followed by a series of questions directed to capture the knowledge of 'the other' and the meaning of *intercultural education* by the students.

## 1. Introducción

Comencemos con una breve introducción sobre la evolución de la sociedad española en las últimas décadas que nos permita enmarcar el presente trabajo. A partir de la década de los 80 se produce en Europa un cambio de perspectiva en cuanto a la reflexión sobre la interculturalidad y el debate se enriquece y se hace también más complejo involucrando a toda la sociedad, incluida la escuela. El objetivo se transforma también: ya no se trata de políticas restringidas sólo a los hijos de los inmigrantes extranjeros sino que se extiende a todos los alumnos con lo que pasa a hablarse de educación para la alteridad o de educación para todos. Se trata de una nueva concepción de la llamada Educación Intercultural. Desde el Consejo de Europa se impulsa esta nueva iniciativa, unida indefectiblemente a una reflexión sobre el carácter monocultural de las escuelas de los países europeos. Desde allí se define la Educación Intercultural como la búsqueda de diálogo entre diversas culturas, utilizando métodos participativos y superando la simple coexistencia vacía de culturas (multiculturalismo). Puig (1991:16) ve esta política como una estrategia a largo plazo en la que, partiendo de la existencia de la diferencia cultural, se avanza hacia el intercambio, la apertura, la intercomunicación y la interpretación entre distintas culturas, donde- y cito textualmente- la "diferencia cultural se valora como fuente de enriquecimiento". Es decir, se defiende la solidaridad y el respeto a las distintas culturas y se apuesta por una educación democrática, pluralista, con igualdad de posibilidades para todos dentro de las diferencias y por un enriquecimiento mutuo y compartido. Ello, según el autor, nos llevaría a la *comprensión intercultural* que en la práctica aún se encuentra en sus inicios, debido a los prejuicios, tópicos o estereotipos que se constatan en la vida diaria y a los que habría que añadir la lengua, considerando la

torre de babel que es Europa y que lleva a Giménez (1994: 25-26) a preguntar: ¿alguien les dijo a los inmigrantes lo difícil que iba a ser el tema de la lengua? Saben de Europa, de su riqueza, democracia, trabajo....pero, ¿imaginaron las dificultades lingüísticas?

Este debate ha llegado también a España aunque más tardíamente y al compás de un aumento de la población inmigrante y de la entrada en nuestras escuelas de niños procedentes de otras lenguas y culturas. Sin embargo, en pocos años este país ha recorrido de forma a veces confusa y a veces atrevida un camino que en otros países ha necesitado de varias décadas. Hemos pasado de la homogeneidad cultural (sin entrar en el debate de la existencia de otras comunidades lingüísticas) a ser un país pluricultural, al menos en determinadas zonas. En este paso acelerado se corre el riesgo de que la sociedad, lejos de ver una riqueza en la diversidad, vea un peligro potencial a la propia identidad: es el miedo al otro, al diferente, y, por lo tanto, a la defensa de una visión etnocentrista de la propia cultura y una visión jerarquizada de las mismas.

La escuela es, sin duda, un buen barómetro para observar el avance de las nuevas políticas dado que a ella asisten personas en una edad de gran permeabilidad y facilidad para la asimilación o rechazo de valores y de los cuales depende además el futuro. De acuerdo con esta visión, el gobierno español empieza a tomarse en serio la educación intercultural en la década de los noventa siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea y ante la nueva realidad social que empieza a perfilarse. Son varios los documentos legales que recogen la preocupación y el interés suscitado por esta nueva tipología de alumnado. Citaremos cuatro que consideramos básicos.

La LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) constituye el instrumento más claro. En ella se recogen las bases de una educación centrada en el respeto a la diferencia, a la pluralidad cultural y a la tolerancia, tal y como se contempla en la Constitución. En el preámbulo de la LOGSE se definen como objetivos básicos de la educación los siguientes:

- La formación para el ejercicio de la libertad, tolerancia y la solidaridad en una sociedad plural.
- La adquisición de hábitos de convivencia y de respeto mutuo.

- La lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión.

Y entre los principios básicos, en el artículo 2, se hace además hincapié en el rechazo a todo tipo de discriminación y en el respeto a todas las culturas. Y el Título V se dedica a la compensación de las desigualdades en la Educación, asignando a los poderes públicos la obligación de desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación con las personas y grupos sociales que se encuentren en situaciones desfavorecidas, debido a factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

A partir de estos presupuestos la LOGSE se convierte en punto de partida y referencia de todos los cambios que se produzcan en este sentido. En 1995 se aprueba la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (BOE 21-11-95), de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE), que establece en su Disposición adicional segunda las condiciones para la *Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales* a través del Proyecto Educativo del Centro y del Proyecto Circular que cada centro desarrolla con la intención de dejar de realizar acciones puntuales y esporádicas para pasar a formar parte de la educación formal.

Al año siguiente se aprueba el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero (BOE de 12-3-96), de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, y concreta en su artículo 9 los recursos, medios y apoyos extraordinarios necesarios. En 1999 se aprueba la Orden de 22 de julio de 1999 (BOE de 28-7-99), por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos, desarrolla el Decreto anterior y obliga a las Administraciones educativas a llevar a cabo una serie de prevenciones de gran calado para conseguir la compensación educativa. Dada su importancia nos limitaremos a mencionar los objetivos allí expresados:

Las actuaciones de compensación educativa en centros, prevista en el artículo 6.2.a del Real Decreto 299/1996, se dirigirán a la consecución de los siguientes objetivos: 1. Garantizar la escolarización en condiciones de igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades de compensación educativa teniendo en cuenta su situación inicial de desventaja social. 2. Favorecer la acogida y la inserción socioeducativa del alumnado perteneciente a sectores sociales

desfavorecidos y a minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja. 3. Desarrollar estrategias organizativas y curriculares necesarias para la consecución de los objetivos educativos por parte del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa. 4. Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en las acciones de compensación educativa del centro. 5. Establecer los canales de comunicación adecuados para garantizar la información y participación de las familias del alumnado con necesidades de compensación educativa en el proceso educativo de sus hijos. 6. Crear líneas de coordinación de los centros educativos con instituciones públicas y entidades privadas sin ánimo de lucro, que desarrollen actividades encaminadas a la promoción e inserción del alumnado pertenecientes a minorías étnicas o culturales en desventaja, y a otros sectores sociales desfavorecidos.

En estos objetivos se recogen, sin duda, las dos líneas principales de actuación en educación intercultural (Brotons 1994:137): Una dirigida hacia las minorías, con un apoyo claro para poder superar situaciones de desigualdad, integrándolas en la sociedad de acogida, pero sin que pierdan su cultura y su identidad, la otra dirigida hacia las mayorías, promoviendo actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas minoritarias. En este sentido supone un desafío puesto que hay que educar en la diversidad y a su vez hacer un proyecto integrador; además, el proceso para alcanzar tales objetivos está también lleno de dificultades, dificultades que vienen marcadas, por un lado, por la escasez de experiencias en este terreno, y, por otro lado, por las diferencias y dificultades que se dan en tres colectivos directamente implicados: los alumnos, el profesorado y los padres.

No vamos a detallar estas dificultades. Únicamente resaltar el interés creciente por la puesta en práctica de experiencias interculturales y el apoyo de algunos Ministerios con iniciativas tales como las del Ministerio de Educación que subvenciona a algunas ONGs en programas como "Seguimiento escolar a minorías", el programa "Jóvenes contra la Intolerancia", financiado por el Ministerio de Asuntos Exteriores para la lucha contra el racismo y la xenofobia, el Programa de Educación para la Convivencia "Vivir juntos" (BOE, Orden 6.05.1994) desarrollado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía desde 1994 así como el Programa de Educación en Valores (BOJA 19/12/1995 y 17/1/1996). Son experiencias que pretenden reducir la evidente desigualdad entre alumnos que proceden de grupos étnicos minoritarios frente a los de la mayoría

autóctona, desigualdad manifiesta en ocasiones por un escaso o nulo conocimiento de la lengua de la sociedad de acogida y, con frecuencia, asociado a un estrato de procedencia socioeconómico también más bajo.

Tales experiencias puede contribuir a mejorar la situación tan negativa que presenta Calvo Bueza (1990, 1993) en sus estudios sobre análisis de textos escolares donde muestra como la cultura española, y cito textualmente (1994: 59), “por medio de sus instituciones y de sus libros de texto, transmite los valores ideales de la igualdad y solidaridad, pero otros agentes sociales y la praxis cotidiana socializan a los niños en prejuicios y estereotipos negativos, estableciendo una “jerarquía del rechazo” a cuya cabeza están los gitanos, los árabes y los negros africanos”. Lo cierto es que, por falta de recursos humanos y económicos o escasa relevancia del factor inmigrante u otros factores, estas acciones se han reducido en muchos casos a acciones puntuales y, como apuntan algunos autores, las actuaciones de formación intercultural en España están en una fase prehistórica. Faltan todavía muchos proyectos por desarrollar en los que los elementos básicos de una educación intercultural estén presentes. García Martínez (1994: 151) resume estos elementos del siguiente modo:

- a) necesidad de *pensar al otro*, o de evitar caer en la *neutralización* de las diferencias de todo tipo ya sean étnicas, sexuales o de estilo de vida
- b) negación del etnocentrismo
- c) asunción de la alteridad como un elemento sustancial a nuestra propia vida que nos lleva a sentirnos diferentes en los diversos estadios vitales por los que atravesamos.

El Ministerio de Educación (MEC), a la hora de llevar a la práctica el contenido de la LOGSE, desarrolla redes de apoyo educativo en aquellos centros que lo necesitan consistentes en proporcionar profesores de apoyo a minorías dejando que sea el propio centro el que diseñe las acciones a seguir. En esta tarea el MEC suele buscar el apoyo de las ONGS siendo éstas las encargadas de desarrollar planes de choque o sensibilización con actuaciones concretas y son las que en realidad llevan la carga de lograr la integración, no sólo en el tema de la educación compensatoria en la escuela, sino también en otros muchos sectores de la vida social como sin duda todos conocemos. J. P. Arias (1999: 69) desglosa claramente los objetivos en los que en la mayoría de los casos se centran estas organizaciones. Son

fundamentalmente dos, a cada uno de los cuales les corresponde ciertas actividades:

Objetivo 1: Consolidar la intervención directa con los escolares inmigrantes. Se lleva a cabo a través de:

- a. Clases de lengua del país receptor
- b. Clases de lengua del país de origen
- c. Actividades extraescolares que faciliten la integración y el respeto mutuo entre el colectivo inmigrante y el resto del alumnado.
- d. Intermediación entre los padres y los centros escolares
- e. Análisis de la situación en los centros escolares y detección de problemas y necesidades específicas.

Objetivo 2: Ofrecer formación intercultural, que se lleva a cabo a través de:

- a. Formación de formadores interculturales
- b. Formación de equipos directivos
- c. Formación del profesorado
- d. Inclusión de la interculturalidad en el diseño curricular de los planes de estudios de los futuros educadores.
- e. Elaboración de materiales a todos los niveles.

A la hora de poner en práctica dichos objetivos, Adela Franzé (1994: 79) señala claramente que hay que diseñar las tareas, los materiales, los procedimientos y los recursos didácticos sobre la “base de la experiencia cultural de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje y sus saberes e intereses”. Es decir, y cito nuevamente, que “la diversidad no sea un referente abstracto, sino un componente esencial de las estrategias educativas”.

Llegados a este punto hay que insistir de nuevo en que muchas actividades que se realizan tienen carácter puntual y no siempre intercultural aunque se metan bajo dicho epígrafe. Por ejemplo: fiestas étnicas, folklore, jornadas en las que, si bien tienen como objetivo el conocimiento mutuo y el reconocimiento intercultural, generalmente lo que se da a conocer queda restringido a sus repertorios folklóricos: gastronomía, vestimenta, calendarios festivos, etc.

## 2. Descripción de la investigación

2.1. Objetivos. La actividad que describiremos a continuación, aunque de carácter puntual, pretende sondear el significado de interculturalidad para los alumnos de un centro de educación secundaria en el que conviven estudiantes españoles y extranjeros. Nuestro objetivo principal era comprobar el grado de concienciación o interés por “el otro” o, dicho de otro modo, determinar el conocimiento que de otras culturas tenían los alumnos en clases en las que convivían personas de distinta procedencia.

2.2 Metodología. La experiencia se llevó a cabo en varios centros de Azuqueca de Henares (Guadalajara). El motivo de haber elegido dicha población se debe a que se trata de una ciudad que cuenta con un alto y creciente porcentaje de inmigrantes que proporciona un avariaead lingüística y cultural reflejada en las aulas de los centros educativos. El objeto del estudio son alumnos de ESO, de edades entre 12 y 16 años que conviven en sus clases con personas de otros países y culturas.

La actividad consistía en la lectura de dos historias traducidas procedentes de culturas muy dispares- árabe e inglesa- y que incluyen referencias a objetos, tradiciones, situaciones, personajes nuevos o desconocidos. La primera relata una tradición árabe, dado que el porcentaje más alto de inmigrantes corresponde a Marruecos. La segunda lectura es un capítulo de uno de los libros de *Harry Potter* (en concreto de *Harry Potter y la cámara secreta*) dada la gran actualidad de los mismos y el hecho de que al situarse la acción en Inglaterra y estudiar inglés los alumnos podría resultarles más familiar.

En la primera se describe una tradición del norte de Africa referida a la recogida de la cosecha con ayuda de voluntarios y la participación de las mujeres y jóvenes, cada uno de cuyos grupos ocupaba un lugar determinado y realizaba un tarea concreta en el campo. En el caso del segundo texto, Harry Potter es llamado para entrenar *quidditch*, una especie de fútbol para brujas. Su amigo Colin se entera y le sigue tras meterse por el marco de un cuadro. Ambos se dirigen al campo de entrenamiento mientras Harry describe el juego a su amigo en un tono coloquial y desenfadado. En ambas narraciones se incluyen palabras que no pertenecen al español. Así, en el caso de la primera, los lectores encuentran palabras como *Rhaj*, *Tamagra*, *Echawaran*, *Twisa*, *Amgar*. Y en el caso del segundo palabras tales como *Quidditch*, *Bludgers*, *Seeker*, *Beater*, *Keeper*, *Nimbus 2000*. Aparte de este rasgo y

de una cierta diferencia en cuanto al estilo- más poético en la primera lectura y más informal en la segunda-, ninguna de las dos presenta complicaciones sintácticas.

A dichas lecturas seguían una serie de preguntas dirigidas a llamar la atención del alumno sobre las particularidades de cada texto en cuanto al lugar en el que se desarrolla la acción, lo personajes que intervienen, su grado de familiaridad con los hechos narrados, su capacidad de relacionar los términos que no conocen con otros, su capacidad para adivinar el significado de las palabras por el contexto o con ayuda de definiciones que se les proporciona en otra columna y sus preferencias de lectura.

Aparte de estas preguntas relacionadas directamente con los textos, se incluían también preguntas con la intención de hacerles reflexionar sobre la existencia de diferentes culturas en su propio entorno. Así, por un lado, se les preguntaba si conocían personas de otras lenguas y culturas y, por otro lado, se les sugerían una serie de términos tales como: extranjero, sociedad multicultural, educación intercultural, lengua extranjera y lengua materna- términos habituales en el discurso para la educación intercultural- que debían definir o tratar de explicar.

2.3. Resultados. La encuesta se pasó a 100 alumnos de diferentes niveles de 1º, y 2º ESO, siendo en los niveles en los que hay una mayor proporción de extranjeros. Las respuestas son las siguientes: A la pregunta *¿Conocías alguna de estas historias?* más del 90% de los encuestados no conocían ninguna de las dos historias. Y un 10% aproximadamente había leído alguno de los libros de Harry Potter.

A la pregunta *¿Crees que la acción tiene lugar en España?* prácticamente el 100% responde que no. Y a la hora de situar las historias, para la primera, es decir la que refiere la tradición árabe, y titulada *Palabras que desaparecen*, existe un porcentaje bastante alto de alumnos que la sitúan en África sin más, un porcentaje menor (10 %) habla de Oriente, y alrededor del 30 % menciona específicamente Marruecos. En alguna ocasión (8 veces) la sitúan en lugares tan remotos como China o Japón.

En cuanto a la segunda historia, las preferencias se dividen entre Inglaterra o EEUU por igual; sigue la mención a un mundo imaginario o fantástico y en alguna ocasión mencionan Hollywood. A la pregunta *¿qué rasgos o elementos te han hecho pensar que pertenecen a otras culturas?* prácticamente todos (95 %) coinciden en señalar el uso de palabras que no conocen como un rasgo importante.

La pregunta en la que se les pedía *relacionar dos columnas* que contenían la primera de ella los vocablos *Nimbus 2000, Quaffle, Bludgers, Rhaj, Tamagra, Echawaran, Twisa*, y la segunda las siguientes *definiciones o información relacionada: Tradición milenaria de la zona norte de Marruecos, Boda en el Rif (Norte de Marruecos), Trabajadores temporales, Título que recibe un musulmán después de haber peregrinado a la Meca, Escoba mágica, Bateadores en el quidditch y Pelota grande y roja del quidditch* ofrece la siguiente información:

Entre las encuestas contestadas, el porcentaje de aciertos es mayor en el caso de aquellas palabras sacadas de Harry Potter (60 %), es decir, *Nimbus 2000, Quaffle, Bludgers*- palabras inventadas que no pertenecen tampoco al vocabulario inglés pero fácilmente identificable por su grafía y pronunciación- que en el caso de las palabras procedentes de árabe (20 %), que incluyen *Rhaj, Tamagra, Echawaran, Twisa* y que responden a vocablos con un significado y carga cultural específica.

Igualmente ocurre cuando se les pide que *identifiquen a qué se refieren determinados vocablos* como son: *Echawaran, Tamagra, Agbar, Quidditch, Seeker, Snitch, Twisa, Amgar, Beater, Keeper*. En el caso de las palabras tomadas de Harry Potter, el porcentaje de aciertos es mayor (70 %) que en el caso de las palabras tomadas del primer texto (30 %). Como comentábamos anteriormente, cabe especular con la idea de todos los alumnos estudian inglés y que, además de ayudarse del contexto, algunas palabras les resultaban familiares, por ejemplo: *Beater, Keeper, Seeker*. Resulta también curioso que acierten el significado de palabras inventadas en inglés como *Snitch o Quidditch* mientras que encuentran más dificultades con palabras procedentes del árabe como *Echawaran, Tamagra o Twisa* lo cual sugiere una mayor falta de conocimientos del mundo árabe a pesar de convivir con personas que tienen dicha procedencia..

A la pregunta *¿Has tenido dificultades para comprender las historias? ¿Cuáles?* prácticamente todos (96 %) responden que no y un porcentaje no muy elevado (3 %) indica que la principal dificultad se hallaba en el primer relato por las palabras extranjeras que se utilizaban.

A la pregunta *¿Conoces cuentos o historias similares?* sorprende que un alto porcentaje responda que no (70 %), y cuando la respuesta es afirmativa mencionan otros libros de la serie de Harry Potter y en alguna ocasión mencionan *Las mil y una noches, La historia interminable o El señor de los anillos*.

A la pregunta *¿Cuál de las dos historias te ha gustado más?* existe un porcentaje más elevado (60% aproximadamente) de personas que responden que la historia de Harry Potter y las razones que dan son fundamentalmente que les parece más divertida, fácil de leer, el protagonista es un chico de su edad, y el tema es más entretenido.

Entre aquellas personas que prefieren la historia referida a la tradición árabe, se señalan como razones el que les recuerda a Marruecos o el que les gusta conocer historias de otras culturas y países. Hay que indicar que los estudiantes que dan estas respuestas son generalmente extranjeros lo cual puede llevar a pensar en otro tipo de diferencias ya sean culturales o educativas.

A la pregunta: *¿Conoces a personas de otras culturas y lenguas?* prácticamente el 100% de las respuestas es que sí y entre los países más citados se hallan Marruecos y Ecuador, coincidiendo con los países que aportan un mayor número de inmigrantes a la zona. Citan también a Polonia, Portugal, países latinoamericanos como Honduras, Peru, Brazil y en un porcentaje menor EEUU y países de la UE como Inglaterra o Francia.

La última pregunta iba dirigida a conseguir información sobre su *conocimiento de determinadas expresiones o términos habituales en el discurso sobre la educación intercultural* con el fin de conocer el grado de sensibilización sobre estas cuestiones. Los términos incluidos y las respuestas son las siguientes:

Según las respuestas, *extranjero* es identificado como personas de otros país en el 80% de los casos y únicamente en 3 casos se relaciona con inmigrante y en otro par de casos con alguien desconocido.

En cuanto a definir *sociedad multicultural*, la respuesta más generalizada es la de que se trata de una sociedad con muchas culturas (50% aprox), otras definiciones dadas son las siguientes:

- Sociedad que acepta todas las culturas
- Gente de muchas culturas
- Tratar con gente de otras culturas
- Sociedad en la que se hablan muchas lenguas y culturas.

En cuanto a *educación intercultural*, las respuestas son bastante dispares y en un

alto porcentaje (70 %) no responden a pesar que son centros que cuentan con un profesor de educación compensatoria. Algunas de las definiciones aportadas son:

- Educación dentro de la cultura
- Enseñanza de varias culturas
- Educación de los estudiantes en varias culturas
- Educación con muchas culturas

Y algunas incomprensibles como:

- Educación a nivel de otros países
- Educación de la mejor cultura
- Conocer gente de otras culturas

*Lengua extranjera* es definida en un 60 % como “lengua que se habla en otro país” o “lengua que no se habla en nuestro país”, o “lengua distinta a la nuestra”. Hay también un porcentaje sensiblemente elevado (35 %) de personas que la identifican con inglés, y comentarios significativos como: “algo que aparece en el boletín de las notas y que significa inglés”.

Y por último, *lengua materna* es definida en su sentido más literal e identificada como “la lengua que habla tu madre” en un 20% de los casos. Un 30% la define como la lengua que se habla en un país o la lengua oficial, y otro porcentaje menor (26 %) la define como la lengua que aprendes de pequeño, la lengua que aprendes en casa, o la lengua que te enseñan en casa.

### 3. Conclusiones

Llegados a este punto las conclusiones que parecen derivar de esta experiencia puntual son las siguientes:

- Los alumnos tienen contactos con personas de otras culturas en clase, pero
- Los alumnos tienen escaso conocimiento de otras culturas
- Los alumnos evidencian un falta de reflexión o de conocimiento de cuestiones relativas a la coexistencia de varias culturas y lenguas en la clase y, por lo tanto, no parecen ser conscientes de los problemas que ello entraña para los alumnos de la minoría.

- Los alumnos parecen pensar que viven en una sociedad monocultural y monolingüística, lo cual evidencia una falta de experiencias interculturales

En resumen, ante la sociedad cambiante que estamos viviendo y observando la realidad de nuestras aulas, cabría empezar a concienciar a nuestros alumnos y educadores sobre la nueva realidad que se esta imponiendo y a definir un modelo de convivencia de acuerdo con los presupuestos del modelo educativo que se desarrolla en España y que se hallan contemplados en la LOGSE. Ello llevaría sin duda a un enriquecimiento mutuo y a la construcción de una sociedad intercultural.

Como conclusión general cabe decir que la escuela española se halla ante un verdadero desafío: producir una transformación de sus concepciones más profundas de modo que sea capaz de aceptar y adoptar la diversidad en un sentido más complejo. Diversidad que de ningún modo se restringe- como apunta Franzé (1994: 83)- a una reconstrucción artificial o floklorizante de las culturas.

### Referencias bibliográficas

- Arias, J. P. 1999. "Hacia una formación intercultural en el contexto educativo andaluz". *Traducción, emigración y culturas*, M. Hernando de Larramendi y J. P. Arias (eds.). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de Castilla-La Mancha: 65-72.
- Brotóns Valero, M. 1994. "Educación intercultural en la escuela". *Interculturalidad. Documentación social. Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada.*, 129-146.
- Calvo Buezas, T. 1990. *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos.
- Calvo Buezas, T. 1993. *Educación para la tolerancia*. Madrid: Popular.
- Calvo Buezas, T. 1994. "Diversidad cultural y educación: un reto para el siglo XXI". *Interculturalidad. Documentación social. Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada*, nº 97, 57-72.
- Franzé, A. 1999. "Políticas de la diversidad: La educación en perspectiva intercultural en España". *Traducción, emigración y culturas*, en M. Hernando de Larramendi y J. P. Arias (eds.). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de Castilla-La Mancha: 73-82.
- García Martínez, J. A. 1994. "La educación intercultural en los ámbitos no formales". *Diversidad cultural y educación: un reto para el siglo XXI. Interculturalidad. Documentación social. Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada*, 97.
- Giménez Romero, C. 1994. "El caleidoscopio cultural europeo: entre el localismo y la globalidad". *Interculturalidad. Documentación social. Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada*, nº 97, 9-34.
- Puig, G. 1991. "Hacia una pedagogía intercultural", *Cuadernos de pedagogía*, nº 196, Madrid.

# **La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos.**

**Verónica Vivanco**  
Universidad Politécnica de Madrid

## **Resumen**

El siguiente estudio intenta arrojar luz sobre el proceso cognitivo seguido por los estudiantes de una segunda lengua en el aprendizaje de vocabulario. La elección de dos grupos radicalmente diferentes (inmigrantes/estudiantes de ingeniería) no ha sido fortuita, ya que pensamos que de esta manera podemos enfocar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva más plena y contrastiva. Los resultados revelan que en los dos casos los estudiantes desarrollan estrategias cognitivas similares, aunque, quizás a causa del nivel cultural, el porcentaje de uso de las mencionadas herramientas varía considerablemente: la diferencia más sobresaliente estriba en el estudio de vocabulario a través de la traducción y de listados de palabras, técnicas empleadas por los alumnos inmigrantes. También nos gustaría resaltar el papel fundamental del afecto por el objeto de estudio, misión en la que el profesor es una pieza fundamental.

## **Abstract**

This study tries to shed some light on the cognitive processes used by students of a second language when learning vocabulary. The choice of two extremely different groups (immigrants/engineering students) has not been fortuitous since, in this way, we think we can focus the learning process in a more complete and contrastive manner. The results show that, in the two cases, the students develop similar cognitive strategies, although, perhaps because of the cultural level, the percentage of use of the aforementioned tools varies considerably: the more outstanding difference is the study of vocabulary through translation and lists, techniques used by the immigrant students. We would also like to point the important role of the affective feeling towards the object of study, which leads us to the consideration of the importance of the teacher in this respect.

## **1. Estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua**

La psicología cognitiva (Anderson 1983 y 1985) valida la existencia y uso de estrategias concretas demostrando que apoyan los procesos cognitivos de la mente necesarios para el aprendizaje de un idioma. Muchos investigadores han abordado el tema de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua (O'Malley and Chamot 1990; Oxford 1990 y 1993), ofreciendo propuestas teóricas y metodológicas; sin embargo Oxford (1990:16) señala que no existe un acuerdo pleno ni sobre la definición de estrategia ni sobre su tipología. La adquisición de una segunda lengua es un proceso constreñido por múltiples factores; con el fin de comprender la naturaleza y las funciones de las estrategias de aprendizaje se hace necesario el delimitar las fronteras de las mencionadas estrategias.

Para Ellis (1985), la adquisición de una segunda lengua se origina por una intersección de causas procedentes del alumno y de la situación de aprendizaje, lo cual desemboca en variados resultados finales imposibles de predecir de antemano; la variabilidad y la individualidad en el aprendizaje de lenguas son, en consecuencia, realidades innegables que no podemos obviar.

Inevitablemente la adquisición de una segunda lengua se verá influenciada por el idioma materno, problema difícilmente superable en las clases de grupos de nacionalidades heterogéneas; en el raro caso de grupos de la misma nacionalidad, el análisis comparativo entre la lengua 1 y la lengua 2 mostrará los puntos problemáticos para la comprensión satisfactoria del idioma objeto de estudio; de este modo se pueden prever los errores que tendrán una fácil resolución por medio de un refuerzo en la programación.

Dado que lo habitual en una clase de español para extranjeros en nuestro país es contar con estudiantes de diversas procedencias, lo más conveniente en este caso será el seguimiento de una programación no contrastiva con otro idioma. Los estudios previos (Selinker 1972; Nemser 1971) han demostrado que el aprendizaje de una segunda lengua desarrolla esquemas comunes a pesar de las diferentes nacionalidades de los estudiantes.

Brown y Palincsar (1982) han encuadrado las estrategias de aprendizaje dentro de un marco teórico que procesa información, fruto del cual surge una tipología triple:

— *estrategias metacognitivas*, que ayudan al estudiante a reflexionar sobre el

- proceso de aprendizaje. De la misma manera conduce a una planificación y procesamiento de la información recibida, con una autoevaluación posterior.
- *estrategias cognitivas*, que se hallan directamente relacionadas con la capacidad mental individual; manipulan la información organizándola y procesándola en la memoria a corto y largo plazo.
  - *estrategias socioafectivas*, que reflejan el grado de aprecio del estudiante por el objeto de estudio; éstas se muestran claramente en la comprensión lectora o en las prácticas orales basadas en un tema de interés para los alumnos.

## **2. La adquisición de bagaje léxico**

Carter y Mc Carthy (1987: 4) opinan que el léxico que adquieren los hablantes de una segunda lengua es muy parecido al que poseen en su lengua materna. Creemos que esto se basa en lazos afectivos, psicológicos y ocupacionales; es decir, un hombre de negocios que deba mantener conversaciones en inglés por motivos laborales, dominará el vocabulario económico de los dos idiomas. Así el contacto entre dos lenguas produce intercambios e influencias recíprocas.

Tradicionalmente el vocabulario se aprendía por medio de listados que el alumno repetía para sí mismo de modo automático hasta interiorizar los conceptos, ya que este era el tema central del aprendizaje de idiomas. Entre los años 60 y 80, el rol de la terminología perdió importancia para centrarse en la morfología y la sintaxis; más tarde la competencia comunicativa se puso de moda a través del enfoque nocional-funcional que proporcionaba las herramientas y destrezas para el desenvolvimiento oral en distintas situaciones de la vida cotidiana. La cuestión de cómo los alumnos aprenden el léxico es la más difícil de mensurar por constituir un factor altamente individualizado.

Los estudiantes poseen un conocimiento a nivel cognitivo de cómo funciona el lenguaje y llegan al aula con un bagaje de destrezas lingüísticas, experiencias y motivación individualizada. Como indica Krashen (1989: 26), la comprensión del alumno aumenta si se tiene en cuenta su conocimiento y experiencia previa.

Las tramas asociativas suelen ser el sistema más común para la organización mental del vocabulario; así éste se categoriza en campos axiológicos, en sinónimos, antónimos... Stevick (1989) asevera que las estrategias de aprendizaje de vocabulario son personales. El conocimiento del léxico y el considerar al

aprendizaje como un juego intelectual, harán de la clase de idiomas una herramienta valiosa para el desarrollo personal e intelectual del alumnado.

### **3. La memoria y las asociaciones mentales en la fijación del vocabulario**

La memoria es el factor que fija en la mente los conocimientos comprendidos y adquiridos; cuando más sepamos sobre el funcionamiento de ésta, más podremos ayudar a nuestros alumnos a mejorar sus estrategias de aprendizaje. Las reglas nemotécnicas suponen un elemento fundamental para recordar vocabulario en la lengua propia o en un idioma extranjero. Terrel (1986: 214) opina que un término se encuentra asimilado cuando la forma evoca el significado. Los engranajes asociativos de la memoria son personales, y, por tanto, complejos: así, cada alumno desarrollará técnicas específicas y personalizadas para memorizar una palabra que serán efectivas sólo para él de acuerdo a su bagaje cultural, intelectual, afectivo y experiencial. Existe un fuerte vínculo afectivo con lo que seleccionamos y retenemos en la memoria y la función del profesor de idiomas consiste en desarrollar y fortalecer los lazos asociativos por medio de juegos de palabras, puzzles, iconos o cualquier otro elemento válido; dada la mayor interacción entre profesor y alumnado en el aula de idiomas, los estudiantes avezados pueden destacar demostrando su conocimiento del vocabulario y los trucos que ayudan a su fijación en la memoria.

En ciertas ocasiones, nos cuesta recordar un término específico, no porque haya desaparecido de nuestra memoria, sino porque se encuentra hundido en el baúl mental. Schouten-van Parreren (1989: 77-78) cita las siguientes estrategias para activar la terminología que se halla semienterrada en el fondo de la memoria en un aula de idiomas:

- recordar en qué contexto aparecía el término
- memorizar las imágenes mentales que les venían a la cabeza durante el proceso lector
- rememorar la posición de la palabra en el texto
- pensar si el término figuraba en varias ocasiones a lo largo del texto o si existía algún parónimo
- recordar sus sensaciones cuando leyeron la palabra en el texto

Resulta evidente el hecho de que los hablantes bilingües o multilingües poseen más facilidad para el aprendizaje de los idiomas, pero, puede suceder que, al

intentar recordar una voz de un vocabulario foráneo, nos vengan a la mente palabras de fonética parecida que no comparten una base semántica (Brown 1979: 274-301), como podría suceder en caso de homófonos y homógrafos.

La imposibilidad del docente de idiomas de enseñar vocabulario en sí es una realidad innegable; su papel se restringe, de hecho, a la explicación terminológica y a la motivación del alumnado a través de diversas estrategias y juegos. El aprendizaje terminológico, a través de técnicas repetitivas o nemotécnicas, es un asunto que compete al estudiante esforzado e imaginativo que, a través de recursos propios, debe fijar en la mente las explicaciones del profesor. Así, la clase interactiva seguirá animando y desarrollando tal creatividad.

Los alumnos aprenden fácilmente el vocabulario que utilizan en su vida cotidiana porque la lengua base interacciona con la lengua meta. No obstante, el aprendizaje terminológico constituye un proceso individualizado en mucha mayor medida que, por ejemplo, la comprensión gramatical. Es tarea del profesor el fomentar el gusto, a través de la creatividad, por el desarrollo léxico tanto en una clase de idiomas como en la de lengua española. Las reglas nemotécnicas y las asociaciones mentales son las herramientas más empleadas por los estudiantes para fijar en su memoria el vocabulario enseñado en el aula. Por medio de diversas estrategias metodológicas, el profesor puede activar y refrescar el vocabulario pasivo o el que se encuentra perdido en el baúl mental, pero el aprendizaje terminológico se trata de un tema que compete al alumno y a su esfuerzo memorizador. No obstante, subrayamos la importancia de nuestra labor docente para buscar nuevas vías ante esta tarea individualizada.

#### **4. Evaluación de adquisición del vocabulario**

Para contrastar las diferencias en la adquisición del vocabulario a través de técnicas cognitivas hemos seleccionado dos grupos dispares de estudiantes de idiomas a los que se ha entregado un cuestionario idéntico. El primer grupo se compone de siete extranjeras de nivel cultural muy bajo, que reciben clases de español para principiantes en una parroquia de Las Rozas de Madrid; se trata de una clase compuesta por mujeres de diferentes nacionalidades y de edad media (en torno a los 39 años): tres ucranianas, una búlgara, dos marroquíes y una estudiante portuguesa. El segundo grupo lo componen dieciséis estudiantes de segundo, tercer y cuarto curso de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Aeronáuticos, con edades en torno a los veinte años, de nacionalidad española y de nivel cultural alto. Señalamos

que estos alumnos tienen un nivel intermedio-alto de inglés y un estatus socioeconómico medio-alto, ya que algunos de ellos han realizado cursos de idiomas en el extranjero.

Tabla-Resumen de datos

	lengua meta	nacionalidad	nivel cultural	nivel en lengua meta	sexo	edad	ubicación
grupo 1	español general	ucraniana (3) marroquí (2) búlgara (1) portuguesa(1)  <b>Total: 7</b>	muy bajo	muy bajo	mujeres	29 32 33 32 45 47 <u>Media: 39</u>	Centro Parroquial
grupo 2	inglés aeronáutico	española (16)	alto	intermedio alto	hombres	19 (1) 20 (8) 21 (4) 22 (3) <u>Media: 20</u>	Escuela Técnica Superior

La elección de dos grupos tan lejanos en edad, sexo y condición no es fortuita, ya que, pretendemos evaluar qué herramientas cognitivas son las más empleadas en la adquisición de vocabulario extranjero; dejaremos de lado en este estudio a las estrategias metacognitivas por considerarlas de muy difícil evaluación. También hemos de señalar que partimos de dos idiomas diferentes ya que el test de autoevaluación realizado a la comunidad extranjera versaba sobre su aprendizaje del castellano, mientras que la lengua objeto de estudio por parte de los estudiantes de ingeniería aeronáutica es el inglés.

El resultado del test muestra un uso parejo de métodos de aprendizaje, con porcentajes muy diferentes. Mientras los estudiantes españoles utilizan un 20% de técnicas de agrupación del léxico por campos semánticos, un 15% de técnicas deductivas, un 63% de discernimiento del vocabulario inglés por ser a veces parónimo con el español, y un 12% de casos de traducción; las estudiantes extranjeras emplean un 3% de técnicas de agrupación del vocabulario, un 8% de tácticas deductivas, un 15% de discernimiento del vocabulario por palabras clave, y un 74% de soluciones traductológicas.

Cabe señalar que ambos grupos parecen rechazar el estudio de términos a través de sinónimos y antónimos, lo que apunta a que posiblemente consideran la palabra objeto como una entidad aislada; esto nos conduce a la reflexión de que quizás consideren este tipo de estudio como inherente a una fase más avanzada en el enriquecimiento léxico. Por otro lado debemos señalar que, de la misma manera, han dejado en blanco la casilla referente a la unión de términos relacionados en cajas, posiblemente porque este tipo de ejercicios resulte más válido para la comprensión que para la retención.

El test incluía, asimismo, preguntas sobre la tendencia al aprendizaje por listados, en cuyo caso las respuestas han sido opuestas; las inmigrantes y también la estudiante portuguesa han contestado afirmativamente a la pregunta, a diferencia de los estudiantes de ingeniería que confiesan vivir el vocabulario (destacan en este caso que lo aprenden de un modo bastante natural y que su fijación en la memoria resulta fácil tras varios visionados del mismo término). Otra cuestión abarcaba el empleo de iconos como explicación gráfica de la terminología y herramienta de fijación mental; en este caso los dos grupos han respondido afirmativamente, e incluso los futuros ingenieros destacan que esta técnica la utilizan muy a menudo en otras asignaturas de su carrera. En lo relativo a la memorización terminológica, las estudiantes extranjeras destacan la confusión que sufren en ocasiones con otros términos paronímicos en lengua castellana, mientras que los alumnos de ingeniería declaran no confundirse por lo general. En cuanto al papel del profesor de idiomas en el aula, destacan la importancia de su labor como “explicador”, pero reconocen que el aprendizaje y la interiorización del vocabulario es un asunto de cada alumno. Y finalmente, subrayamos las contestaciones a la última pregunta que versa sobre el motivo para el aprendizaje de idiomas, a lo que el grupo de inmigrantes confiesa que lo hace para ser contratados con más facilidad y que sólo esperan alcanzar un dominio mínimo para desenvolverse con cierta soltura en las labores de ayuda del hogar; sin embargo, los estudiantes españoles declaran estudiar por afición y no sólo para dominar una herramienta laboral.

## **5. Interpretación de los resultados**

Los dos grupos hacen el mismo uso de las diferentes estrategias cognitivas para retener mentalmente el vocabulario en lengua extranjera, si bien el porcentaje varía en cuanto a grado de empleo. Obviamente los perfiles son completamente

diferenciados en cuanto a sexo, edad, condición, nivel socioeconómico e idioma objeto de estudio, pero estimamos que esto es importante de cara a la eventual evaluación de las técnicas cognitivas que ayudan a comprender y a fijar el léxico de nueva adquisición.

Señalamos la disparidad en los porcentajes de uso de las técnicas de estudio de los dos grupos y creemos que se deben al diferente nivel cultural y al vínculo socio-afectivo con el objeto de estudio. Los inmigrantes parecen tener un vocabulario más disperso en secciones mentales, mientras que los futuros ingenieros parecen globalizar su mente e interrelacionar conceptos entre sí; asimismo creemos que el mayor uso de técnicas deductivas por parte de los ingenieros se debe a que están acostumbrados en sus estudios a utilizar este proceso mental que aplican, en consecuencia, al estudio de textos y a las huellas lógicas que estos les ofrecen para discernir el término desconocido. Sin embargo, la cuestión de las palabras clave no la consideramos muy relevante dado el alto grado de aparición de cultismos de base latina en el vocabulario inglés, y la escasa semejanza entre las lenguas de las inmigrantes (salvo la portuguesa) y el español. En cuanto a la disparidad en el proceso traductológico creemos que se debe al bajo nivel del español de los inmigrantes y al dominio de la lengua inglesa por parte de los ingenieros.

Se hace necesario reseñar que los encuestados han dejado dos casillas en blanco: la referente al estudio terminológico en relación a sinónimos y antónimos posiblemente apunte a que los estudiantes realizan la retención terminológica en una fase primaria. El motivo del rechazo a la opción de cajas de vocabulario pensamos que se puede deber a que este método es más válido para la comprensión de palabras que para su almacenamiento en la memoria.

Dentro de la última fase del estudio, destacamos lo que consideramos como lazos socio-afectivos con el objeto de estudio: los ingenieros disfrutan aprendiendo inglés, no sólo para el futuro desenvolvimiento de su vida laboral, sino por su propio desarrollo personal; no sucede así con las inmigrantes, quienes confiesan contentarse con adquirir un nivel mínimo que garantice su subsistencia laboral. Creemos que sería importante que los profesores de español para extranjeros, especialmente los voluntarios que trabajan con colectivos de este tipo, motiven en las aulas a su alumnado a una integración plena en la cultura (no sólo en la lingüística) del país que les acoge.

## **6. Conclusiones**

La psicología cognitiva defiende la validez de los procesos mentales como herramientas útiles en la adquisición de un idioma extranjero o en la ampliación de conocimiento de la propia lengua. La cuestión de cuál es realmente la estrategia de aprendizaje más útil para el dominio de un idioma sigue sin encontrar una respuesta contundente, ya que está constreñida por una multiplicidad de factores como pueden ser la procedencia del alumnado, su edad, la lengua objeto de estudio, el nivel cultural e intelectual de los estudiantes, etc.; sin embargo, resulta obvio que el aprendizaje de una segunda lengua se halla fuertemente influenciado por la lengua materna, motivo por el que consideramos mucho más sencilla la impartición de clases de idiomas a alumnos de la misma procedencia; si a esto le añadimos un profesor de la misma nacionalidad que los estudiantes, los errores de producción de la clase serán mucho más fáciles de predecir y de erradicar. En contraste, las clases de español para extranjeros, en nuestro país suelen reunir a alumnado de origen diverso por lo que consideramos más oportuna la enseñanza de idiomas desde una perspectiva no contrastiva.

Se ha demostrado que en todos los casos, los estudiantes de idiomas desarrollan unas estrategias similares de tipo metacognitivo (planificación y procesamiento de la información), cognitivo (capacidad individual) y socio-afectivo (aprecio o rechazo a la lengua objeto de estudio). Asimismo, los alumnos suelen coincidir al desarrollar estructuras cognitivas parejas en el aprendizaje de vocabulario.

En realidad, lo que más nos ha llamado la atención ha sido el porcentaje contrastivo en el uso de las estrategias de adquisición de léxico, sobre todo la técnica obsoleta de aprendizaje de vocabulario por medio de listados y el diferente empleo del proceso traductológico por los dos grupos (así como el rechazo de dos patrones de estudio). Subrayamos, en consecuencia, la necesidad de imbuir a los estudiantes de idiomas de vínculos afectivos con el objeto de estudio; de esta manera, el nuevo idioma se vive e interioriza, asimilándose con más facilidad, sin que se haga necesario recurrir a torpes traducciones que sólo demuestran el bajo nivel del alumnado.

Es misión del profesor de idiomas, especialmente de aquellos que trabajan con colectivos desfavorecidos, el fomentar el gusto por el aprendizaje lingüístico desde una perspectiva de futuro. La falta de deseo por la integración y el conformismo

sociocultural son factores que ejercen una fuerte influencia en el aula de idiomas, desembocando en una mera supervivencia lingüística.

## **Bibliografía**

- Anderson, J. R. 1983 *The Architecture of Cognition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- 1985. *Cognitive Psychology and Its Implications*. 2<sup>nd</sup>. ed. New York. Freeman.
- Brown, A.L., and A.S. Palincsar. 1982. "Inducing strategies learning from texts by means of informed, self-control training." *Topics in Learning and Learning Disabilities* 2/1: 1-27.
- Brown, R. 1970. *Psycholinguistics*. New York: Free Press/Macmillan.
- Carter, R. and M. McCarthy. 1987. *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow, Longman.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. 1989. *Language Acquisition and Language Education*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall International.
- Nemser, W. 1971. "Approximative systems of foreign language learners". *International Review of Applied Linguistics* 9: 115-123.
- O'Malley, J. M. and A. U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, F. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle.
1993. "Research on second language learning strategies". *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 175-187.
- Schouten-Van Parreren, C. 1989. *Vocabulary learning through reading: Which conditions should be met when presenting words in texts?*. *AILA Review* 6: 75-85.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-230.
- Terrel, T.D. 1986. "Acquisition in the Natural Approach: the binding/access framework". *Modern Language Journal* 70: 213-227
- Stevick, E. 1989. *Success with Foreign Languages*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall International.

## **APÉNDICE**

### **Cuestionario sobre patrones de adquisición de vocabulario**

1. ¿Qué modelos utilizas habitualmente para retener el vocabulario estudiado en el aula?
  - a) Deducción de la palabra en el contexto a través de huellas léxicas. Si  No
  - b) Agrupaciones de palabras en campos semánticos relacionados. Si  No
  - c) Discernimiento entre términos paronímicos en lengua base y lengua meta. Si  No
  - d) Memorización en relación a otros sinónimos y antónimos. Si  No
  - e) Unión de términos relacionados en cajas de vocabulario. Si  No
  - f) Traducción. Si  No
2. Responde y extiéndete lo que consideres necesario:
  - a) ¿Confeccionas listados para su memorización?
  - b) ¿Te resulta válida la ayuda visual para la comprensión y memorización nemotécnica?
  - c) Consideras que los términos parecidos en las diferentes lenguas son una ayuda para la retención de vocabulario?
  - d) ¿Qué opinión tienes del papel del profesor en el aprendizaje y retención de vocabulario?
  - e) ¿Por qué motivos estudias un segundo idioma?