

Editorial _____	2
El Aprendizaje Transcultural en el Currículum de Lenguas Extranjeras _____	7
Una Aproximación a una Didáctica del Francés desde la Prensa Escrita _____	18
Marco Común Europeo de Referencia en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras _____	27
Oralidad, Memoria y Aprendizaje del Español. Caso de los Escolares Magrebíes _____	39
Una Propuesta Metodológica para el Uso de la Poesía en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera _____	52
Humanistic Education in Spanish Context. Its Value in the Secondary Classroom _____	66
The Role of Gender in L2 Interaction. Socialization via L2 Materials _____	76
La Traducción Pedagógica como Ejercicio Integrativo en la Didáctica del Alemán como LE _____	85
Sobre la Necesidad de Contravenir las Reglas de las Nuevas Metodologías _____	96
Self-Access and the Multimedia Language Laboratory. Designing a Resource Centre for EFL University Students _____	108
Text Processing as a Resource in the EFL Class. A Text-Analysis Model for First-Cycle University Students _____	121
Giving Oral Instructions to EFL Young Learners _____	133
The Role of Text Linguistics in the Foreign Language Class _____	143
Una Didáctica Especial para un Grupo Peculiar. La Educación de Adultos en Melilla _____	152
Aprendizaje Temprano de una Segunda Lengua _____	164
Aprendizaje Temprano de una Segunda Lengua _____	171

The Effect of Code-Switching in International Language on Task Performance in the English Class	180
Importancia de la Civilización en las Distintas Metodologías y Enfoques. Consideraciones sobre Cultura-Idioma en FLE	194
British and Continental Social, Historical and Political Context Through Muriel Spark	213
Explotación de Textos Auténticos en la Asignatura. Alemán para el Marketing Turístico	224
El Desafío de la Interculturalidad en el Aula. Experiencias para la - Asimilación de Valores y el Conocimiento del Otro	233
Computer als Zusatzmaterial für Lehrer-Innen. Das OdysseeProjekt. Informationen im Computer Finden	246

Editorial

La Revista Encuentro, en consonancia con la orientación mantenida a lo largo de sus quince años de existencia, quiere sumarse al siguiente *Manifiesto por una Escuela de calidad: otra Escuela es posible*.

Manifiesto para la constitución de una Plataforma Educativa surgida a partir del ciclo de conferencias “Otra Escuela”

desarrollado en el Centro de Profesorado de Sevilla (17-25 de marzo de 2003)
y en el que intervinieron como conferenciantes:

**Ángel I. Pérez Gómez, Antonio Viñao, Jurjo Torres,
Michael W. Apple, Rafael Feito y Rafael Porlán**

Conscientes de la responsabilidad que los profesores y profesoras, así como los demás agentes educativos, tenemos en relación con la actual situación de la educación y con su desarrollo futuro, quienes nos adherimos a esta Plataforma consideramos que es necesaria “otra escuela” y que es posible su consecución. Desde este supuesto, expresamos nuestro compromiso en la lucha por un cambio profundo de la educación, compromiso que concretamos, fundamentalmente, en tres aspectos: 1º: un debate crítico y riguroso de los temas educativos y la difusión de las ideas obtenidas; 2º: una toma de posición progresista y bien fundamentada en relación con aquellas decisiones y situaciones que afecten al sistema educativo; 3º: un esfuerzo continuado por conocer, apoyar y difundir aquellas experiencias educativas que puedan contribuir al desarrollo de modelos alternativos a una escuela y a una sociedad gestionadas según la lógica del pensamiento único dominante.

Es necesaria “Otra Escuela”

La escuela que tenemos hunde sus raíces en la sociedad decimonónica y por lo tanto no sirve ya para la sociedad del siglo XXI. Necesitamos una escuela diferente, “otra escuela”: esa otra escuela necesita otro mundo, y ese otro mundo se crea con otra escuela. Este planteamiento debería ser asunto no sólo de los profesionales más directamente implicados en la enseñanza sino de toda la sociedad. Habría que fomentar, por tanto, de forma permanente un debate social en torno al sentido y a las funciones de la escuela, un debate tendente a desentrañar las contradicciones de la escuela y de la sociedad capitalistas y a buscar alternativas posibles.

Esa otra escuela que necesitamos podríamos caracterizarla, de manera deseable pero realista, mediante algunos rasgos como los que siguen:

A. Una escuela integradora y diversa: Aunque el problema de la compensación de las desigualdades no es un problema escolar sino social, la escuela juega un papel importante en el desarrollo de una igualdad de oportunidades, en el sentido de proporcionar a quienes en ella se forman oportunidades de valor equivalente. Por lo tanto, se enfrenta al reto de admitir la diversidad, pero evitando la desigualdad. En ese sentido, pensamos que pueden ser compatibles la idea de comprensividad y la idea de diversidad.

B. Una escuela que integre conocimiento, afectos, experiencias y actuación: En la actual escuela el déficit de los alumnos y alumnas no es tanto cognitivo -pues reciben grandes cantidades de información desde muy distintas fuentes- sino, sobre todo, afectivo y práctico. Habría que proporcionarles, en ese sentido, la posibilidad de que reconstruyan su afectividad, su comportamiento, de que tengan en el contexto escolar experiencias verdaderamente ricas, de que comprueben la posibilidad de vincular sus aprendizajes a su intervención en la realidad. En ese sentido, el aprendizaje escolar no puede quedarse en ser meramente significativo, sino que tiene que ser, además, relevante desde el punto de vista de las opciones educativas por las que luchamos. La escuela tendría que ser concebida, por tanto, como “una vivencia que reconstruye la cultura”.

C. Una escuela en la que se trabaje un currículum centrado en problemas educativos relevantes: Habría que superar la obsesión -tradicional en el sistema escolar- por determinar un currículum cerrado, acotado, organizado en torno a temas, y trabajar en la construcción de un currículum mucho más flexible, más autónomo, organizado en torno a “problemas sociales y ambientales relevantes”,

8

que prepare a los alumnos para afrontar mejor las incertidumbres del mundo en el que vivimos y para participar en la transformación de ese mundo.

D. Una escuela con una gran flexibilidad en los espacios, en los tiempos, en los grupos y en las actividades: Habría que organizar la vida escolar de una forma mucho más flexible, realista y centrada en las finalidades que la actual educación requiere. En ese sentido, habría que eliminar las barreras que dificultan que los centros puedan llegar a ser verdaderos contextos de aprendizaje. Ello implica la ruptura con tradiciones muy consolidadas relativas a la organización y uso de los espacios y los tiempos escolares, a la estructura de los grupos de alumnos y al desarrollo de las actividades. En ese sentido es necesario romper también las barreras existentes entre las actividades estrictamente académicas y las de tipo cultural, social, etc. A este respecto es necesario compatibilizar las ideas y planteamientos del profesorado y de las familias, así como establecer espacios de colaboración entre los centros escolares y otras instancias sociales, especialmente los Ayuntamientos.

E. Una escuela pública de calidad: Ante la violenta irrupción de la lógica del mercado, disfrazada de calidad, en el campo de la educación, es necesario recuperar el concepto de “escuela pública”, que, sin perjuicio de adaptarse a las nuevas necesidades sociales, tiene que seguir siendo un servicio básico fundamental, con una verdadera calidad educativa. Ello exige la concienciación y el esfuerzo de todos los agentes educativos, empezando por la administración que ha de garantizar la existencia de esa escuela pública de calidad.

El camino hacia “Otra Escuela”

En el camino hacia esa otra escuela posible tendrán que producirse una serie de cambios decisivos, a los que pretendemos contribuir con nuestro compromiso de reflexión y de actuación. Algunos principios y orientaciones que pueden guiarnos en ese camino son los siguientes:

A. Cambios asumidos y con visión estratégica: Los cambios en la escuela no se pueden imponer, sino que tienen que ser aceptados de modo gradual, asumidos por quienes estén implicados en los mismos. Asimismo, habría que contemplar esos cambios con un carácter estratégico, pensando más en el medio y largo plazo, situándolos más allá de los vaivenes políticos o de las generalizaciones que se propongan por vía legal.

B. Radicalidad en las ideas y realismo en las prácticas: A partir de un planteamiento estratégico del cambio, habría que aprender a combinar adecuadamente la radicalidad de las ideas, de los principios y de las visiones alternativas con el realismo de prácticas innovadoras posibles y satisfactorias, sin caer en el autoengaño ni en la culpa y manteniendo, en todo caso, un compromiso firme de actuación política frente a las potentes estrategias neoliberales y neoconservadoras que dominan el panorama educativo y social. En ese sentido se podría ir construyendo, por parte de los profesores y profesoras, un conocimiento práctico profesional de carácter genuino, que superara los estereotipos y las rutinas profesionales habituales y empezara a caminar hacia un modelo profesional basado en la idea de investigación crítica.

C. Teoría y práctica, conocimiento y compromiso: Para cambiar la escuela hay que superar el prejuicio de que la teoría se halla en el extremo contrario de la práctica: la teoría, cuando es utilizada como instrumento de reflexión e interpretación, en absoluto está separada de la práctica, sino que mantiene con ella una sólida relación de colaboración. Para comprender mejor las realidades educativas e intervenir en ellas hay que recorrer continuamente (en ambos sentidos) el camino que va de la una a la otra. Por ello es necesaria la reflexión sobre el conocimiento que se maneja en la educación; más concretamente, la reflexión epistemológica resulta indispensable en la formación del profesorado. En parecido sentido, el compromiso con la intervención para transformar la educación no puede estar separado del conocimiento, que nos proporciona perspectivas y análisis indispensables para orientar esa intervención. Desde este supuesto, el cambio de la escuela y el cambio de la sociedad se relacionan estrechamente.

D. Otro modelo de relación entre el profesorado: Frente a la actuación individualista y frente a la tendencia a refugiarse dentro de las paredes del aula, es necesario promover nuevos modelos de relación entre los profesionales de la enseñanza. En esa línea habría que ir tejiendo redes de colectivos y redes de experiencias escolares que compartan la visión y el deseo de construir otra escuela, organizando adecuadamente la resistencia frente al actual modelo escolar hegemónico. Se trataría de redes flexibles, con muchas conexiones, en las que podrían darse distintos grados de implicación. Habría que cuidar, en ese sentido, los nudos de las redes, que podrían ser tanto grupos con un funcionamiento cohesionado y un grado de compromiso fuerte como también, por ejemplo, centros en los que se estén desarrollando experiencias de interés educativo. Internet puede

10

ser, a este respecto, un mecanismo excelente para ayudar a superar los obstáculos espaciales y temporales, al facilitar la cercanía, la simultaneidad y la pertenencia.

E. Otro modelo de formación de profesores: La formación inicial y la formación permanente del profesorado se deberían estructurar en torno al trabajo sobre “problemas prácticos profesionales”. Habría que definir bien esos problemas relevantes y poner en práctica estrategias de trabajo en torno a ellos, utilizando las experiencias de interés para fundamentar nuevos pasos en los procesos formativos de otros colegas. Concretamente, habría que garantizar la formación del profesorado novel en el contexto de una red de profesoras y profesores innovadores dispuestos a ejercer esta tutoría de una forma comprometida. Ello consolidaría la lucha por la transformación de la educación según los planteamientos estratégicos expresados.

El aprendizaje transcultural en el currículum de lenguas extranjeras

John A.G. Ardila
Universidad de Extremadura

Resumen

El devenir de los años ha engendrado un lógico escepticismo entre lingüistas y didactas en torno a la conveniencia del método comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya en los albores de los noventa, la lingüística advirtió un sereno *fluir* de nuevas corrientes críticas que corrían por el más general de sus cauces, proclamando con aspiraciones regenerativas la desatención a que se había condenado a los componentes sociales de la lengua. Tales tendencias fueron tomadas de inmediato por un considerable número de didactas de las lenguas extranjeras. En el campo de las lenguas extranjeras, la importancia del estudio lingüístico transcultural es perentoria. Sin embargo, las nuevas teorías que, surgidas de la sociolingüística, han sabido asomarse al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras han tenido un relativo impacto en el currículum. Este trabajo revisa las implicaciones didácticas que se reconocen a la etnolingüística para explorar su incursión en el currículum de lenguas extranjeras.

Abstract

Linguists and educators have recently grown sceptical about the convenience of the communicative approach. In the early 90s, foreign language teaching witnessed the birth of a number of new trends which proclaimed that former didactic approaches had dramatically neglected the societal components of languages. Such bias were soon heeded and allowed for by a significant number of linguists. In the field of foreign language teaching, the relevance of the cross-cultural elements is peremptory. However, the new trends in foreign language teaching, stemmed predominantly from sociolinguistics, have barely impacted the curriculum. This article reviews the teaching entailments of ethnolinguistics in order to explore its inclusion in the foreign language curriculum.

1. Introducción

En el contexto de la Unión Europea, la construcción de una nación federada exige el conocimiento mutuo de las culturas que la integran. En el caso de los países miembros de la Unión, la inmersión cultural no es solo beneficiosa para el estudiante de lenguas extranjeras sino así también para la futura prosperidad política –y, en consecuencia, económica y social– de la federación. Todo ello ha impulsado un notorio interés en la aplicación de la etnolingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras. Ciertamente es que en

la última década los intereses profesionales en la Unión Europea han hecho que la comunicación oral se erija en una de las prioridades en la enseñanza de lenguas. La inclusión de asignaturas de lengua extranjera en un considerable número de titulaciones de ciencias ha puesto de manifiesto la trascendencia de la comunicación oral. Es en el área de la comunicación (eminentemente oral) donde los estudios transculturales se relevan más útiles, ya que la preponderancia que anteriormente se confería a aspectos gramaticales de la lengua resulta insuficiente cuando la comunicación práctica es preferible a la simple comprensión lectora. En tal caso, todos los elementos que rodean a la gramática adquieren una significación trascendental para el trasvase de información. Tomando como base las vindicaciones de Dell Hymes, Rosina Márquez-Reiter apunta: "Human beings not only exchange knowledge, intentions and feelings with the purpose of conveying information but also communicate in order to establish, maintain and/or terminate relationships with other people. Communication is a form of social interaction" (1998: 143).

En efecto, como bien indica Márquez-Reiter, a modo de introducción al ensayo de que cito, "Communication is a form of social interaction", siendo el carácter social su característica más acusada. De ello se sigue que la comunicación es incompleta si se resigna a tener en consideración las condiciones sociales en que se produce (cf. Ardila 2002). Por ello, J. W. Powel proclamó, hace ya más de una centuria, que "The student of language should be a student of the people who speak the language" (citado en: Saville-Troike, 1989: 5; Tusón Valls, 1995: 77).

2. La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras

El concepto de competencia comunicativa goza, en este terreno, de una singularidad perentoria¹. Tusón Valls plantea, sin más embages, la cuestión en torno a "¿De qué manera estudiar la competencia comunicativa?" (1995: 83), para proponer:

En las colectividades humanas existe una serie de *situaciones de comunicación* que funcionan como *escenarios* en los que de forma prototípica se producen una serie de *escenas* o *acontecimientos comunicativos* en los que los recursos verbales y no verbales a disposición de los actores se articulan en forma de comportamientos socioculturalmente

¹ Para un tratamiento extenso de la competencia comunicativa vide Gumperz (1972: vii) y Saville-Troike (1989: 21). Vide asimismo el estudio de Hymes (1972) en que se delimita el concepto de la etnografía de la comunicación, que es base para el de competencia comunicativa.

reconocidos como apropiados o adecuados, como esos comportamientos que constituyen la competencia comunicativa, parte fundamental de la competencia cultural.

Son los elementos que Tusón Valls resalta por medio de cursivas el objeto primero del aprendizaje comunicativo: situaciones de comunicación, escenarios y acontecimientos comunicativos, que en su conjunto presentan una óptima aproximación a la competencia comunicativa intercultural². El objetivo de todo ello es alcanzar el nivel que Michael Byram denomina *tertiary socialization*, i.e. "[a] further stage of [linguistic] development [where] a re-assessment of existing concepts which hitherto appeared 'natural' [is allowed for], so that their 'cultural' character becomes evident" (1995: 102) (cf. Kasper, 1994; Melde, 1987).

Mas la comprensión de elementos etnolingüísticos (que apunta Tusón Valls) en el aprendizaje de una lengua extranjera es imperativa para que no se produzcan interferencias en la comunicación entre interlocutores de diferentes culturas (compartan o no una misma lengua madre), que Wolfson (1983) denomina *cross-cultural communication breakdowns*, o errores transculturales en la comunicación. Como se sugería en párrafos anteriores, la competencia gramatical no es en absoluto suficiente para garantizar la comunicación oral; su dependencia de la competencia etnolingüística deriva en errores transculturales, que socavan la competencia comunicativa (cf. Blum-Kulka et al, 1989; Cohen et al, 1981; Havertake, 1988; Kasper, 1990; Thomas 1983; Wolfson, 1983). En el ámbito de la pragmática, Jenny Thomas (1983) se refiere a los errores transculturales como *pragmatic failure*, o errores pragmáticos, y observa dos categorías entre ellos: los errores pragmlingüísticos y los errores sociopragmáticos. Los errores pragmlingüísticos son lingüísticos y afectan a la competencia gramatical. Los errores sociopragmáticos son sociales y afectan a la etnolingüística.

² Byram describe la competencia comunicativa como la característica definitoria del "speaker who is able to communicate across cultural boundaries (1995: 103). De mi anterior argumentación es corolario las ecuaciones:

Competencia gramatical + competencia etnolingüística = competencia comunicativa.

Competencia gramatical + competencia etnolingüística de una lengua =

= competencia comunicativa transcultural.

Competencia comunicativa + competencia etnolingüística general =

= competencia comunicativa intercultural.

3. Los errores pragmáticos: sociopragmática y pragmalingüística.

Leech se refiere a la pragmática general, y delimita los intereses de la pragmalingüística y la sociopragmática que espiga del siguiente modo:

By this term [general pragmatics] I mean to distinguish the study of the general conditions of the communicative use of language, and to exclude more specific 'local' conditions on language use. The latter may be said to belong to a less abstract field of SOCIO-PRAGMATICS ... socio-pragmatics is the sociological interface of pragmatics. Much of the work which has taken place in conversational analysis has been limited in this sense, and has been closely bound to local conversational data. The term PRAGMALINGUISTICS, on the other hand, can be applied to the study of the more linguistic end of pragmatics –where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions (Leech 1983: 10-11).

En definitiva, la sociopragmática atiende al uso contextualizado (esto es, respetuoso del contexto situacional y del contexto cultural) de una lengua. Tal perspectiva es, a nuestra razón, una de las referencias que más importancia tendrá en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que los aspectos sociopragmáticos de cualquier lengua serán trascendentales para su correcto uso contextualizado. Así, Leech sugiere que "Sociopragmatics would involve the assignment of variant values" (1983: 18). Jenny Thomas contempla los que denomina pragmalinguistic failures, o errores pragmalingüísticos, y socio-pragmatic failures, o errores sociopragmáticos. Los errores sociopragmáticos producen fricción en cualquier acto de habla, y por ello la sociopragmática ha logrado sus más locuaces argumentos en el campo de la teoría de la cortesía; ya a principios de los ochenta Geoffrey Leech apuntaba: "stereotypic comments are often based on partial evidence, and one of the tasks of what I earlier called 'sociopragmatics' is to examine the extent to which language communities do differ in the application of the PP [Politeness Principle]" (1983: 84).

En "Sensitising Spanish Learners of English to Cultural Differences", Márquez-Reiter (1998), partiendo de las conclusiones obtenidas en su tesis doctoral, enumera los errores pragmalingüísticos más recurrentes entre estudiantes españoles de la lengua inglesa: "Some of the pragmalinguistic problems will include the inappropriate use of modals, a high incidence of imperatives, higher levels of directness in utterances, a low incidence of mitigators and politeness markers, and probably a high incidence of hearer-oriented requests" (1998: 149). Tras demostrar que el uso de formas imperativas en peticiones es considerablemente más elevado en castellano que en inglés, Márquez-Reiter (1998: 147-148) señala esta como una de las discrepancias

pragmalingüísticas más evidentes entre ambas lenguas. En efecto, y como apunta Thomas, la naturaleza de la pragmalingüística viene determinada por un “highly conventionalised use” (1983: 91) de la lengua, que, matiza, puede ser relativamente fácil de asimilar por el estudiante.

Con todo, el uso de fórmulas de uso convencional no asegura una comunicación satisfactoria y libre de malentendidos. Márquez-Reiter (1998: 145) nos indica que, en sus análisis empíricos, el imperativo era empleado en peticiones en un 10 por ciento en inglés y en un 29 por ciento en castellano. Resta saber, evidentemente, cuándo debe usarse el imperativo en ambas lenguas, es decir, cuáles son esas 10 situaciones en inglés y cuáles con las veintinueve en castellano. De este modo nos acercamos a la distinción entre pragmalingüística y sociopragmática. A modo de ejemplificación, Márquez-Reiter (1998: 295) ofrece instancias de errores pragmalingüísticos y sociopragmáticos; mas habremos de servirnos de otro ejemplo apuntado por esta autora que elaboramos a continuación. Márquez-Reiter (1998: 293) ha observado que mientras que en países hispanohablantes es habitual pedir cigarrillos por la calle, en Gran Bretaña este tipo de peticiones no es correcto. Así pues, quien se dirija a un británico con el imperativo “Tell me the time” incurriría en error pragmalingüístico, pues lo correcto sería “Can/Could you tell me the time, please?” (o “Got the time, mate?”, en contextos menos formales); sin embargo, quien se dirigiera a un desconocido con “Excuse me sir, could you spare a cigarete, please?” incurriría en un error sociopragmático, puesto que este tipo de preguntas no proceden en el contexto cultural británico.

No en vano, el estudio de Thomas (cf. Byram, 1995: 102) concluye que los errores sociopragmáticos son sutiles en extremo, pero que incurrir en ellos puede crear serios malentendidos en la comunicación. En palabras de Márquez-Reiter:

A Spanish learner of English may have ‘pragmalinguistic’ problems when requesting things and, thus, use an imperative or a more direct construction for a request than an English native speaker, or s/he may have ‘sociopragmatic’ problems and fail to judge the expected norms of the social interaction in question, in which case s/he will appear to be very abrupt (1998: 149).

4. Los Estudios Culturales

En los esfuerzos por atender a la idiosincrasia de las culturas que conforman la Unión Europea, departamentos de historia y lenguas extranjeras han aunado esfuerzos que han concluido en la creación de un nuevo currículum, bautizado como Cultural

Studies. Los currículos de esta disciplina incluyen, por tanto, una serie de asignaturas que tradicionalmente habían pertenecido a las áreas de conocimiento de la historia y la filología, fundamentalmente: al menos dos idiomas extranjeros, con asignaturas relativas a la literatura, el arte y la historia política, social y económica de los países europeos en que se hablan esas dos lenguas, con atención ubicua al periodo moderno. La idoneidad de esta nueva disciplina fue defendida por una serie de críticos, como Pulverness (1995), Inglis (1995) o Byram (1997), quienes venían a reclamar que la competencia comunicativa de los estudiantes de lenguas extranjeras precisaba urgentemente de las ventajas que una aproximación cultural podía proporcionarles. En la actualidad, críticos como Valdés Miyares (1999: 280) proclaman la necesidad de la implantación de los Estudios Culturales en todos los currícula de lenguas extranjeras, entendiendo que la dimensión etnolingüística de estos es preferible en la actualidad a la del método comunicativo que ha regido la enseñanza de lenguas modernas en las últimas décadas. Otros críticos han enfatizado asimismo la relevancia del aprendizaje etnolingüístico del profesor de lenguas modernas, que han considerado la piedra angular de la calidad de enseñanza (vid. Ardila 1999; Ardila 2000a).

Aunque los propósitos de todos los abanderados de los Estudios Culturales no son, en absoluto, nimios, los parámetros que actualmente se establecen habrán de fracasar en un currículum profesionalizado, v.g. de Ciencias Económicas, de Ingeniería o de Ciencias de la Salud, que, en España, y por lo general, no contienen más de diez créditos de lengua extranjera. La concepción de los Estudios Culturales como titulación en Gran Bretaña es, en cierto modo, análoga a la que en España existe bajo la denominación de Humanidades. La diferencia estribaría, especialmente, en que los Estudios Culturales en la universidad británica poseen un carácter eminentemente contemporáneo, ya que su fin es formar profesionales, mientras que los planes de estudio de Humanidades en España conceden una singular importancia a la formación cultural desde las civilizaciones clásicas, con lo que los licenciados son más intelectuales que profesionales. De tal modo, frente a las asignaturas habituales en los currículos de Estudios Culturales a que me he referido en el anterior párrafo, los planes de estudios de Humanidades se nutren, eminentemente, de asignaturas de estudios clásicos, arte, historia universal, literatura hispánica, literatura universal, desde la época clásica hasta la contemporánea, y una lengua extranjera.

El concepto de Estudios Culturales no cabe en un currículum en que la lengua extranjera solo aparece como complemento --aunque de relevancia indubitable, naturalmente--. Por todo ello, en el campo de las lenguas, los Estudios Culturales, cuya

presencia es esencial en el aprendizaje de cualquier lengua, como han manifestado todos los críticos mencionados, deben adaptarse al reducido espacio de que la lengua extranjera dispone en el currículum. Y así deben hacerlo, puesto que la cultura supone un componente intrínseco de la lengua y las características que la cultura impone a una lengua se manifiestan en situaciones reales, que, por supuesto, son el objetivo de las clases de lenguas. En este sentido, la inclusión de un aprendizaje etnolingüístico en la enseñanza de lenguas es, cuantitativamente, mucho más relevante que en los estudios de humanidades.

5. Los estudios transculturales y sus contenidos.

Dadas las características de los currícula de que las lenguas extranjeras participan, la aproximación cultural o a las lenguas extranjeras se está llevando a cabo por medio de asignaturas que tratan aspectos muy específicos de la etnolingüística de una lengua extranjera, surgiendo de este modo los llamados Cross-Cultural Studies³. La aproximación transcultural es la más pragmática de cuantas puede ofrecer la etnolingüística al estudiante de lenguas, ya que analiza la lengua en su vertiente más contemporánea y en situaciones reales, a que el hablante habrá de enfrentarse cuando ejerza como profesional.

La naturaleza específica de los estudios transculturales es asimismo la más apropiada para el apretado currículum de disciplinas profesionalizadas. La manera óptima de proveer una formación en estudios transculturales depende del currículum en que se incluyan. Un currículum profesionalizado --valgan los ejemplos de Ciencias Económicas, de la Salud, etc. que se han propuesto anteriormente-- no podrá sino dejar un reducido espacio, quizá de cinco o seis créditos optativos o de libre elección, a los estudios transculturales. En el caso de una titulación para lingüistas --como en España sería el caso de las filologías, y en Gran Bretaña de los Combined y los Joint Studies, v.g. International Business with Languages, así como en los estudios de lengua y cultura, v.g. los Combined/Joint Language Studies, o los que solo se ocupan de una lengua--, el aprendizaje transcultural podría contar con asignaturas obligatorias. En la actualidad, sin embargo, la universidad británica ha ubicado el estudio monográfico de

³Algunos lingüistas españoles han optado por importar el extranjerismo *cross-cultural* y formar el neologismo 'cros culturales'. El castellano cuenta con la voz 'transculturación', de la que es hija natural 'transcultural', que, de no haber existido antes de la creación de los Cross-Cultural Studies en Gran Bretaña, habría sido asimismo el lógico calco del extranjerismo.

la transculturalidad predominantemente en los estudios de postgrado, en forma de asignaturas obligatorias o como cursos específicos. Cualquiera que sea su localización, el diseño de asignaturas o cursos de estudios transculturales debe tener en cuenta una serie de temas que han de tratarse en mayor o menor medida, según permita el número de créditos de que se disponga. A continuación analizaré --muy brevemente, por motivos de espacio-- los objetivos y la estructura que toda incursión académica en los estudios transculturales debe contemplar a tenor del estado de la cuestión en la actualidad.

Toda aproximación transcultural de finalidades eminentemente lingüísticas debe proveer al estudiante con un avanzado conocimiento de: (1) el individuo como ente cultural y culturizado, y, por supuesto, de las características psicológicas del individuo, que vienen impuestas por una cultura determinada, especialmente en sus aspectos cognitivos, afectivos y behavioristas; (2) las instituciones y protocolos que condicionan los parámetros sociales en el comportamiento de los individuos; y (3) las diferencias manifiestas entre el protocolo de una lengua y una cultura extranjera determinada y el de las propias, con el fin de articular un código de conducta --ya sea en la lengua extranjera o en la propia-- que evite conflictos que de otro modo surgirían inevitablemente.

Se trata, pues, de adoptar una perspectiva esencialmente antropológica --y, por ende, etnográfica-- ante el interlocutor. En comparación con otros métodos de la didáctica de las lenguas modernas, el transcultural toma el mensaje para analizar sus connotaciones --en lugar de sus denotaciones--. El estudio de las connotaciones afecta muy en especial al receptor y, sobre todo, a la respuesta que el emisor obtendrá del receptor, que no siempre habrá de ser la esperada por el primero, ya que entre ambos media un vacío cultural. El escrutinio de las connotaciones debe considerar tanto el discurso como las características paralingüísticas del mismo. Estos objetivos pueden alcanzarse a través del estudio de tres vertientes sociolingüísticas: (1) la identidad cultural; (2) la dicotomía transcultural-intercultural; y (3) las representaciones culturales.

El estudio de la identidad cultural debe ofrecer una amplia perspectiva de la cultura que es motivo de estudio. Evidentemente, la consecución de este objetivo concreto puede llevar toda una vida o llenar todo un currículum que parta de consideraciones etnográficas y que después analice el desarrollo cultural e histórico de una civilización. No obstante, esta parte de la formación transcultural puede beneficiarse muy especialmente del análisis de los conceptos *individuo* y *grupo* y de la interrelación

entre ambos, que ha de desarrollarse desde la psicología y la sociología. De este modo se comprenderá el poder de la cultura en la formación personal e intelectual del individuo como ente cultural dependiente de su educación en el seno de su sociedad y su cultura. La perspectiva nacional de que se parte desembocará pronto en otra más específica que atenderá al género, la clase social, la religión, etc. Es éste proceso *sine qua non* para el análisis de las diferencias culturales entre dos lenguas, esto es, para el ejercicio transcultural.

El estudio transcultural, más específico que el intercultural, ya que se centra en dos culturas determinadas, ha de partir de bases interculturales. Por ello es importante conceder un espacio de desarrollo en el currículum a los estudios interculturales, que pueden abordar cuestiones supranacionales, tales como el concepto de civilización occidental, que envuelven motivos étnicos y religiosos. Amén del obvio análisis de las teorías transcultural e intercultural, resultaría muy conveniente incluir estudios de códigos semióticos que ilustren la oscilación de su significación de una a otra cultura para alertar al estudiante de la falta de comunicación y de los conflictos (i.e. errores sociopragmáticos) que puede acarrear la ignorancia de cuestiones interculturales.

Por último, las representaciones culturales ejemplifican en qué manera y en qué medida una lengua proyecta imágenes estereotipadas de otras culturas. Igualmente significativa es la contemplación de la lengua como sistema que está inexorablemente ligado a las estructuras institucionales de su cultura. Para ello podrán analizarse ejemplos de la manipulación del lenguaje por parte de la clase política y cómo las escalas de poder explotan el idioma para su beneficio. Documentos de tal jaez son hoy día accesibles en tiempo real gracias a internet (vid. Ardila, 2000b).

6. Conclusiones.

El conjunto de los contenidos del currículum de los estudios transculturales tiene por objeto proporcionar al estudiante un conocimiento aproximado, en cuanto ello sea factible, de las características sociales que un hablante extranjero precisa conocer para no hacer de su discurso una sucesión de errores sociopragmáticos. Así las cosas, los contenidos de la instrucción transcultural se revelan la más adecuada de las aproximaciones al conocimiento sociopragmático de una lengua. En las clases de lenguas extranjeras, la necesaria comprensión de la gramática y el vocabulario, especialmente, limitan las posibilidades de un aprendizaje lingüístico exhaustivo que examine la cultura que engendra una lengua; por ello, los estudios transculturales se

me parecen, hoy día, la vía más directa para el aprendizaje sociopragmático de una lengua.

Aunque la inserción de asignaturas de contenido transcultural en cursos de postgrado es ciertamente deseable y apropiada para los intereses de lingüistas, resultarían asimismo de gran interés en los estudios de primer y segundo ciclo (cf. Ardila 2001). Ello lo constata la reciente creación del Institute for Training in Intercultural Management, que recibe constantemente personal ejecutivo a quienes sus compañías instan a adquirir la formación transcultural e intercultural que las universidades no supieron proporcionarles. Como en los estudios de postgrado, las asignaturas que puedan ofrecerse en ciclos anteriores podrían obtener unos óptimos resultados de los campos a que me he referido anteriormente.

}

Bibliografía

- Ardila, J. A. G. 1999. "Las lenguas modernas y su didáctica en la universidad europea del siglo XXI: de Krashen y Olson a los programas internacionales". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 1: 606-611.
- Ardila, J. A. G. 2000a. "Linguistic Relativity in Foreign Language Teaching: A Didactic Proposal". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 22: 43-53.
- Ardila, J. A. G. 2000b. "Aplicaciones de internet a la enseñanza de lenguas extranjeras". *Actas del X Congreso Luso-Hispano de Lenguas aplicadas a las ciencias y las tecnologías*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. 252-258.
- Ardila, J. A. G. 2001. "An Assessment of Cross-cultural Demands within Present-day Foreign Language Teaching", *IRAL*, 39, 4: 335-341.
- Ardila, J. A. G. 2002. "Communicative Competence in Spanish-English Cross-cultural Language Education: Some Pedagogic Strategies Drawn from the National Arts", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 14: 37-49.
- Blum-Kulka, S., J. House y G. Kasper. 1989. *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Byram, M. 1995. "Intercultural Foreign Language Learning and Teaching". *Logoi*, III: 99-110.
- Byram, M. 1997. "Cultural Studies and Foreign Language Teaching", en S. Bassnett (ed.). *Studying British Cultures*. Londres: Routledge.
- Cohen, A. y E. Olshtain. 1981. "Developing a Measure of Sociocultural Competence: The Case of Apology". *Language Learning* 31: 103-113.
- Gumperz, J. J. 1972. Introduction, en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Havertake, H. 1988. "Politeness Strategies in Verbal Interaction: An Analysis of Directness and Indirectness in Speech Acts", *Semiótica* 4, 2: 2-7.

- Hymes. D. 1972. "Models of Interaction of Language and Social Life", en J. J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Inglis, F. 1995. *Cultural Studies*. Oxford: Blackwell.
- Kasper, G. "Linguistic Politeness: Current Research Issues", *Journal of Pragmatics* 14, 2: 193-218.
- Kasper, G. 1994. "Wessen Pragmatik? Für eine Neubestimmung Fremdsprachlicher Handlungskompetenz". Berlín: A. K. S. Conference.
- Leech, G. 1983. *Principles in Pragmatics*. Londres: Longman.
- Márquez-Reiter, R. 1998. "Sensitising Spanish Learners of English to Cultural Differences: The Case of Politeness", en M. Pütz (ed.), *The Cultural Context in Foreign Language Teaching*. Frankfurt am main: Peter Lang. 143-155
- Melde. W. 1987. *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tubinga: Günter Narr Verlag.
- Pulverness, A. 1995. "Cultural Studies, English Studies, and FLT", *Modern English Teacher*, 4, 2: 7-11.
- Saville-Troike, M. 1982. *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Londres: Basil Blackwell.
- Thomas, J. 1983. "Cross-cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistics*, 4: 91-114.
- Tusón Valls, A. 1995. "Antropología cultural y enseñanza de las lenguas extranjeras". *Logoi*, II: 79-91.
- Valdés Mirayes, R. 1999. "Cultural Studies in Foreign Language Teaching: The Post-Communicative Approach", en S.G.F. Corugedo et al (eds.). *Essays in English Language Teaching: A Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo. 279-285.
- Wolfson, N. 1983. "An Empirical Analysis Based of Compliments in American English", en N. Wolfson y E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley: Newbury House. 82-95.

J. A. G. Ardila, Master of Arts in Foreign Languages and Literatures y doctor en Filosofía y Letras, es Profesor Asociado de Filología Inglesa en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Además de sus contribuciones a revistas de filología, es autor de *Charlotte Temple. Estudio de tradiciones, géneros y fuentes* (2002). En la actualidad ultima la redacción del ensayo *Sociopragmática y enseñanza de lenguas extranjeras*.

Una aproximación a una didáctica del francés desde la prensa escrita

Juan Miguel Borda Lapébie
Universidad San Pablo CEU

1. La prensa escrita como fundamento de una didáctica comunicativa del francés

En una didáctica del FLE, frecuentemente polarizada en la práctica casi exclusiva del francés escrito, por un lado, y el oral, por otro, sin apenas espacio para un término medio, en el que ambos elementos tengan cabida para la puesta en práctica de las cuatro destrezas comunicativas (comprensión escrita / oral y expresión escrita / oral), el manejo de la prensa escrita representa una importante herramienta pedagógica. Esta, desde un *espacio escritural*, retomando la expresión de Jean Peytard, establece inequívocamente un nexo entre las dos vertientes ya mencionadas que configuran el aprendizaje del francés, al dar forma a un discurso generado en torno a lo social y por consiguiente abordable tanto desde el ámbito escrito como oral. De este modo, resulta razonable afirmar que la utilización de la prensa escrita, como instrumento de trabajo, ofrece la inigualable ventaja de romper de una vez por todas con el, a menudo, inevitable divorcio escrito / oral, en el estudio de un idioma moderno, divorcio al que, en cambio, puede mostrarse más proclive el texto literario. Desde su relevante condición de nexo, capaz de garantizar la interrelación entre estos dos niveles de expresión, la lectura de la prensa puede resultar extraordinariamente rentable, a partir de un nivel intermedio de aprendizaje, en la consolidación por parte del alumno de sus destrezas orales, además de las escritas, en el contexto pedagógico de un enfoque comunicativo de la lengua. Rentabilidad didáctica, sustancialmente basada en la propia complejidad del texto periodístico como mosaico de una fecunda variedad de discursos respectivamente codificados, en función de categorías o secciones (*rubriques*) específicas en las que se inscribe cada uno de ellos. Ocho serán las secciones en las que nos detendremos (reportaje / dossier sobre un tema de actualidad, editorial, nacional, internacional, sucesos, economía, cultura y deportes) para definir el perfil lingüístico e ideológico, orientado hacia su explotación didáctica, de los diarios

nacionales *Le Monde*, *Le Figaro*, *Libération*, *France Soir* y *Aujourd'hui en France*, con fecha del 2 de febrero del presente año.

2. Configuración de las secciones informativas en *Le Monde*, *Le Figaro* y *Libération* y su alcance didáctico

Las *rubriques*, núcleo de nuestro estudio, en torno a las cuales se articulará el discurso periodístico, compondrán pues, como hemos visto, el espacio textual constituido por una sucesión de narraciones (reportajes), diálogos (entrevistas), opinión (editorial)... dispuestos según unos criterios de dramatización y puesta en escena, definitorios de una prensa de élite o sensacionalista, según corresponda a cada caso. El estudio de los contenidos tanto de la portada como de la última página, la primacía de unas secciones con respecto a otras y la relación de éstas con los titulares y fotografías que las integran, en las coordenadas formales del *discours rapporté*, constituirán tres elementos a tener en cuenta en nuestra aproximación de estos cinco diarios. También, en cuanto al análisis de los titulares, será importante distinguir los *enunciados descriptivos*, propios de la prensa de élite, de los *enunciados personalizados*, frecuentemente formulados con entrecorillados, y más bien característicos del periodismo sensacionalista.

Tomando como referencia, en primer lugar, los diarios *Le Monde*, *Le Figaro* y *Libération*, de los aproximadamente 40-45 artículos contenidos en cada uno de ellos, podremos ver cómo *Le Monde* estará más centrado en la actualidad internacional. En efecto, ocho serán los artículos incluidos en esta sección, de los cuales cuatro ocuparán respectivamente una página entera. Por otra parte, once artículos se publicarán en el apartado nacional, entre los cuales dos de ellos tendrán respectivamente la extensión de una página. En cuanto a *Le Figaro*, el equilibrio información internacional / nacional será casi perfecto, correspondiendo nueve artículos a la primera categoría y diez a la segunda. En *Libération*, en cambio, el reparto de ambos bloques informativos será menos armónico, con siete artículos internacionales frente a quince nacionales.

Aunque con proporciones semejantes, se puede afirmar sin lugar a dudas, como ya lo señalábamos anteriormente, que *Le Monde* incidirá más, con respecto a *Le Figaro*, en la actualidad internacional tanto desde el punto de vista de la información como del análisis. Un ejemplo de ello será la sección *Horizons*, centrada en la lectura de las claves sociopolíticas de la crisis en Filipinas y el conflicto en Oriente Próximo. *Le*

Figaro, desde un enfoque manifiestamente partidista, en pleno fragor de la campaña electoral de las municipales (entrevista en portada y página interior a Philippe Séguin, candidato conservador a la alcaldía de París), no dudará en lanzarse a la arena política. Pese a su amplia información internacional, predominio pues, en este diario, de la sección nacional. Muestra de ello, en términos comparativos, es la noticia en portada, en *Le Figaro*, de la jornada de huelga convocada por el metro parisino, en oposición a *Le Monde*, donde dicho conflicto laboral ocupará un lugar ciertamente significativo (última página) aunque manifiestamente menos relevante que en el periódico conservador.

Frente a estos dos diarios simétricamente diferenciados, *Libération*, con un contenido básicamente ligado a la actualidad nacional, destacará por su sensibilidad social, desde una línea política de izquierdas, como lo demuestran su editorial y el amplio reportaje, centrados ambos en el análisis socioeconómico de la actual situación de conflictividad laboral en Francia, con motivo de la huelga de la RATP.

Con una línea editorial bien definida, de cada uno de estos tres diarios se podrán extraer toda una serie de elementos didácticos que a continuación intentaremos establecer.

Desde una visión neutral y objetiva de la actualidad, el estilo de *Le Monde* se caracterizará por la claridad y sobriedad. Con pocas concesiones al tono informal de *Libération*, o al registro popular de *France Soir* y *Aujourd'hui en France*, la escritura argumentativa de *Le Monde* representará, en este sentido, un modelo único, a partir del cual el binomio claridad conceptual / claridad expresiva - *Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement*, como diría Boileau - se cumplirá en toda regla. Dicho estilo se plasmará a través de una estructuración sintáctica, fundamentada sobre la base de toda una serie de elementos de enlace cuya función semántica no será sino la de establecer el hilo discursivo del texto. De este modo, teniendo en cuenta su complejidad lingüística, que lo aproxima en cierta medida a la lengua literaria, este diario constituirá una importante herramienta pedagógica especialmente recomendable para un nivel avanzado.

Como muestra de este estilo, elegiremos un artículo de opinión sobre el conflicto árabe-israelí (*Israël-Palestine: le simple et le complexe*), escrito por el sociólogo Edgar Morin, cuyos elementos sintácticos, relacionados con siete expresiones de circunstancialidad - tiempo, condición, consecuencia, causa, finalidad, oposición y comparación) - aparecerán recogidos en el siguiente cuadro, en función de su

naturaleza gramatical (Sintaxis → conjunción, preposición, locución, pronombre... / Léxico → nombre, adjetivo y verbo):

**Cuadro recapitulativo de los marcadores sintácticos
presentes en un artículo argumentativo
(Israël-Palestine: le simple et le complexe, *Le Monde*, 2/2/2001)**

	SINTAXIS	LÉXICO
Tiempo	<i>alors que</i> <i>durant</i> <i>à l'époque où</i> <i>avant que ne...</i>	
Condición	<i>si</i> <i>en tant que + verbe</i>	
Consecuencia	<i>d'où</i>	
Causa	<i>puisque</i>	
Finalidad		<i>il suffit de + nom + pour...</i> <i>il faut + nom + pour...</i>
Oposición	<i>quoi qu'il arrive</i>	
Comparación	<i>ainsi que + nom</i>	

La abundancia de tales recursos lingüísticos de enlace nos permitirá proceder, a un nivel paradigmático, a operaciones de sustitución del tipo *alors que...* > *tandis que...* > *pendant que...*; *durant...* > *lors de...*; *quoi qu'il arrive...* > *quoi qu'il advienne...* con el fin de poder ampliar su repertorio.

Aunque igualmente diario de referencia, en el plano tanto nacional como internacional, la lectura de *Le Figaro* resultará más abordable que la de *Le Monde* (sintaxis más descargada, menor concentración de texto por página, más fotografías, titulares más grandes...), al tiempo que su contenido informativo abarcará un espectro más amplio que el de su rival, con una mayor incidencia, aunque no excesiva, en temas más propios de la prensa sensacionalista (sucesos y deportes). De este modo, más

asequible que *Le Monde*, su estilo conservará sin embargo un registro lingüístico bastante rico, convirtiéndose así en el contrapunto ideal a la explotación didáctica del diario de Jean-Marie Colombani.

La lectura de *Le Figaro* nos permitirá en efecto descubrir otros tipos de escritura periodística, distintos del que acabamos de analizar en *Le Monde*, como pueden ser la entrevista - con Philippe Séguin, en portada, e ilustrada con una fotografía del entrevistado -o el análisis de un fenómeno de sociedad, como el suicidio de adolescentes (*Le désarroi face aux adolescents suicidaires*), en cuyos componentes escriturales nos detendremos, por el interés que entraña su propia estructura argumentativa.

Partiendo de datos procedentes de una encuesta, acerca del elevado número anual de suicidios entre jóvenes, con edades comprendidas entre 15-24 años, el artículo indaga en las posibles causas del fenómeno, a la vez que propone toda una serie de medidas encaminadas a su prevención y tratamiento. El atractivo de este artículo reside en su propia arquitectura formal, genuinamente periodística y cimentada en el trípode *chapeau* (*Près de 40 000 jeunes de 15-24 ans font chaque année une ou plusieurs tentatives de suicide*) - *attaque* ("Il y a encore une quinzaine d'années, parler du suicide des jeunes était complètement tabou") - *chute* (*Reste à savoir s'il ne faudrait pas améliorer aussi cette prise en charge des adolescents par une formation à la psychopathologie*). La explotación didáctica de un artículo de tales características formales no podrá tampoco pasar por alto los distintos elementos morfológicos del discurso argumentativo, en torno a los llamados *mots charnière* (*par ailleurs, or, à cet égard, de même, aussi...*), en los que tanto incidirá la enseñanza del francés como lengua materna, mediante la realización de resúmenes, comentarios, disertaciones... Por otra parte, más allá de aspectos meramente formales, la información que, con cierta regularidad, proporcionan sobre España *Le Monde* y *Le Figaro*, puede constituir sin lugar a dudas otro polo de interés, en una aproximación didáctica de la prensa diaria nacional. Tal es el caso del diario conservador, con la publicación del artículo *Fin de l'état de grâce pour Aznar*. En él, desde la atalaya de un medio de comunicación extranjero, se brinda al lector una visión distinta de la actualidad nacional - con mayores dosis de imparcialidad y objetividad - respecto a la ofrecida por la propia prensa española.

Además del estilo particularmente brillante de *Le Monde* y *Le Figaro*, en menor medida, es necesario resaltar otro rasgo que contribuye a definir ambos diarios como

prensa de referencia: el amplio espacio dedicado a la información económica. Desde un análisis exhaustivo, los datos recabados en sus páginas excesivamente técnicos, únicamente al alcance de una minoría, podrán constituir sin embargo un serio obstáculo para su lectura. Por ello, y al resultar dicho campo léxico de enorme trascendencia en el mundo laboral - Unión Europea, periodismo, sociología, consumo, publicidad... - no se podrá dejar de lado, en una lectura de la prensa escrita aplicada a la docencia del francés, una realidad social tan omnipresente. Así, al margen de los contenidos algo arduos de *Le Monde* y *Le Figaro*, ligados a estas cuestiones, recomendamos por su mayor asequibilidad, en el plano didáctico, la lectura de *Libération* y *Aujourd'hui en France*, especialmente centrados en temas directamente relacionados con el mundo económico, en función de motivaciones de distinta índole, derivados de los respectivos sustratos ideológicos de ambos periódicos. Por un lado, *Libération*, desde un enfoque post mayo del 68 de emancipación social, crítico con la política económica emprendida por Lionel Jospin, muestra claramente esta tendencia. En el número, objeto de nuestro estudio, un amplio reportaje dedicado a la conflictividad laboral, al que ya hemos aludido, nos ofrece un rico repertorio de términos relacionados con el mundo del trabajo, aderezado por un lenguaje dominado por expresiones populares de la calle o de reciente acuñación periodística.

A modo de ejemplo, hemos reproducido en el cuadro, que a continuación ofrecemos, algunos términos de este reportaje, clasificados en función de los dos registros que en él dominan: registro informal o popular / registro técnico relativo al campo laboral:

REGISTRO FAMILIAR / PALABRAS O EXPRESIONES DE RECIENTE CREACIÓN	REGISTRO TÉCNICO RELACIONADO CON EL MUNDO LABORAL
<p><i>Conflictualité</i> <i>sortir du placard</i> <i>ras-le-bol</i> <i>précarité</i> <i>débrayage...</i></p>	<p><i>Grève</i> <i>Effectifs</i> <i>Smic horaire</i> <i>gains de productivité</i> <i>heures supplémentaires...</i></p>

3. Perfil pedagógico de *Aujourd'hui en France* como modelo de prensa divulgativa

Por otro lado, *Aujourd'hui en France*, como documento periodístico de aplicación docente, encaminado a una aproximación del entorno socioeconómico, puede resultar de gran utilidad. Sobre la base de un enfoque informativo, distinto del de *Libération* -más orientado hacia la reivindicación social, dentro de un estilo totalmente distendido y novedoso, que pretende ser el reflejo de una sociedad inmersa en un periodo de mutaciones ideológicas y tecnológicas - la información económica de *Aujourd'hui en France* parece inspirarse más bien en una línea divulgativa, arraigada en la propia cultura popular del periódico. En el número del 2 de febrero, se incluye un reportaje acerca del enorme coste económico, en los próximos años, derivados del pago de las jubilaciones de los funcionarios (*Retraite des fonctionnaires: une facture colossale!*). Principalmente guiado por un afán de acercamiento al lector, generalmente perteneciente a un extracto social medio bajo y con poco nivel cultural, a una realidad de por sí compleja, dicho diario no dudará en poner al servicio de éste todos los medios lingüísticos, gráficos a su alcance. En este sentido, los excelentes recursos infográficos (recuadros, gráficos, esquemas...) del periódico, similares por otra parte a los empleados en *El Mundo*, contribuirán a transmitir mejor un mensaje, caracterizado por su naturaleza pedagógica, no sólo en el apartado económico sino también en el resto de la información. Será precisamente este tratamiento de la información, lo que constituya su principal rasgo diferenciador, con respecto a su más estrecho competidor, *France Soir*, mucho menos didáctico en su presentación de la actualidad.

A partir de esta nota dominante del diario, tendente a incidir siempre en el análisis de los elementos más próximos al entorno socioeconómico del ciudadano de a pie, situados en el extremo opuesto de las profundas reflexiones económicas de *Le Monde* o *le Figaro*, el alumno podrá tener a su alcance unos rudimentos que le permitirán desenvolverse en este ámbito. En este sentido, desde este enfoque periodístico de *la economía al alcance de todos*, cabe señalar el número de *Aujourd'hui en France*, correspondiente al 16 de diciembre de 2000, cuya sección reportaje (*La pénurie de main-d'oeuvre menace l'économie*) versará sobre el estado actual del mercado laboral francés. Siempre fiel a un planteamiento de lo económico, desde la cercanía de lo cotidiano, el artículo resumirá en dos páginas un tema candente de actualidad cuyo interés docente no sólo residirá en su accesibilidad sino también en su capacidad de síntesis, cualidad ésta más

característica de los *news magazines* (*L'Express*, *Le Point*, *Le Nouvel Observateur*...) que de la prensa diaria.

4. La prensa popular (*France Soir* / *Aujourd'hui en France*) y la explotación didáctica de sus referentes lingüísticos y temáticos

Adscritos al bloque de la prensa sensacionalista, frente a los diarios de referencia, *Le Monde* y *Le Figaro*, y con la presencia equidistante, en este espectro, de *Libération* - a medio camino entre el periodismo de élite y el de corte popular - *France Soir* y *Aujourd'hui en France* limitarán casi exclusivamente sus contenidos informativos al horizonte hexagonal, en detrimento de la actualidad internacional, prácticamente ausente. Con un mínimo espacio dedicado a la cultura, proporcionalmente inverso a los contenidos de las secciones deportiva -cuadernillo temático, en *France Soir*, referido a las apuestas hípcas (*tiercé*) - meteorológica - significativamente inserta, en *Aujourd'hui en France*, en la última página - y de sucesos, la línea editorial de estos dos diarios estará constituida por la desmesurada búsqueda del impacto social. Desde el sensacionalismo - *lancer un pavé dans la mare*, retomando una frase recientemente acuñada en el discurso político - los dos diarios se afanarán por aproximarse al ciudadano, de perfil socioeconómico medio / bajo, mediante unos contenidos informativos, a la medida de sus intereses. Al igual que *Libération*, *France Soir* y *Aujourd'hui en France* recurrirán al reportaje y a la entrevista, respectivamente encabezados por titulares entre comillas, con la consiguiente pérdida de objetividad que ello conlleva. Dicho discurso quedará plasmado tanto en reportajes de sociedad / investigación - "*Je n'ai rien vu venir*", en relación con el testimonio de una madre enfrentada a los problemas de su hijo con la delincuencia, en *Aujourd'hui en France* o "*Les magouilles étaient connues*, respecto al *Angolagate*, en *France Soir*" - como en las páginas de sucesos o deportivas - "*Je veux juste qu'on me dise où est la petite*, en *Aujourd'hui en France*" o "*J'ai honte du comportement de l'AS Monaco*, en *France Soir*".

Desde el punto de vista didáctico, además del ya mencionado atractivo divulgativo de *Aujourd'hui en France*, respecto a la actualidad socioeconómica, cabría destacar dos planos formal y de contenido, respectivamente inherentes a la explotación pedagógica que dicha prensa puede llegar a ofrecer.

En relación con el primer plano, basado en criterios puramente lingüísticos, tomaremos, como referente textual, la crónica de sucesos. La aparición reiterada en este discurso de toda una serie de componentes lingüísticos, proporcionará al alumno una importante fuente de aprendizaje cuyos elementos podrían clasificarse en tres grupos:

➤ **Estructuras preposicionales y verbales:**

Jugé par la cour d'assises / Jugé pour meurtre, La comparution de l'accusé devant / auprès du juge, La police soupçonne ce modeste employé d' avoir commis le meurtre, Ce délit relève de la cour d'assises, Il semblerait / paraîtrait que le meurtrier préssumé serait en fuite...

➤ **Estructuras sintácticas:**

El estilo directo del discurso *rapporé*, con la lógica inversión del pronombre: "*Je veux savoir où est ma fille*", *a-t-il déclaré à la police*"

➤ **Estructuras léxicas:**

Términos o expresiones vinculados al ámbito de la justicia: *mettre en examen, être en garde à vue, écrouer...*

Por último, el contenido en la prensa sensacionalista, relativo a aspectos culturales o de civilización, aunque con un peso evidentemente bastante menor que en *Le Monde* o *Le Figaro*, no deja por ello de ofrecer cierto interés. En este sentido, en el número elegido de *France Soir*, podríamos mencionar un artículo dedicado a la *Chandeleur* (*Faut que ça saute*) y su tradición culinaria (las *crêpes*), inscrito en unas coordenadas ideológicas no exentas de ciertas dosis de galocentrismo, pero siempre a fin de cuentas pedagógicamente rentables ante un alumno, en gran medida atraído por una visión colorista y trenetiana de la Francia eterna. Más allá de estos cinco diarios nacionales, nuestra incursión por los medios escritos podría haber proseguido - si no hubiera sido por razones obvias de espacio - mediante el estudio sobre la diversidad de los contenidos informativos y registros lingüísticos, aplicada a una didáctica del francés, en la prensa satírica (*Le Canard Enchaîné*), de actualidad política y de sociedad (analizando en concreto la peculiaridad del estilo del *Nouvel Observateur*), regional... Tal ampliación contribuiría sin duda alguna a aportar nuevos elementos que nos ayudarían a completar y enriquecer las claves didácticas de una parte importante del variopinto paisaje nacional de la prensa escrita diaria que, en estas líneas, hemos intentado definir.

Marco Común Europeo de Referencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Joaquín Díaz-Corrалеjo
Facultad de Educación
Universidad Complutense

Resumen

En 1990, el Consejo de Europa propuso a varios países la experimentación del nuevo entorno metodológico para la enseñanza / aprendizaje de las lenguas en el siglo XXI: el *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las lenguas extranjeras*. Más de quince países respondieron a este reto, España no estaba entre ellos. En 2001, se presenta la traducción al español de dicho Marco. El presente artículo se centra en la descripción de los fundamentos metodológicos de dicho Marco y en las implicaciones didácticas que todo profesor tendrá que tener en cuenta a partir de ahora.

Abstract

In 1990, The Council of Europe present to several European countries the new approach for learning foreign languages in the XXIth century: the *Common European Framework of Reference for Languages. Learning. Teaching. Assessment*. More than fifteen countries accept to be in the project, but not Spain. In 2001, the Spanish translation of this document is presented. This paper want only to begin the description, and the discussion, of the methodological theories of the Common Framework and their didactic applies in the next future.

Introducción

Transcurridos unos veinte años desde la aparición del *Nivel Umbral* en 1970, que marcó la teoría y la práctica de alumnos, profesores, métodos y manuales, el Consejo de Europa, en 1990, ante las nuevas necesidades nacidas, por una parte, de los nuevos flujos migratorios, y, por otra, de los avances científicos en el campo de la enseñanza en general y en particular de las lenguas extranjeras, hizo esta nueva propuesta para la enseñanza de las lenguas extranjeras en el siglo XXI. Para ello, tuvo en cuenta las aportaciones de las disciplinas que informan el campo de la didáctica, didactología de lenguas y culturas: la psicolingüística, la neurolingüística, la sociolingüística, la pedagogía general, la psicología evolutiva, la pedagogía

social, y, fundamentalmente, la antropología cultural, la etnometodología de la comunicación, la semiótica, la semántica pragmática y la didáctica de las lenguas maternas y extranjeras. Un equipo de expertos preparó un documento base que fue experimentado durante diez años por varios países en los diversos niveles educativos públicos y privados. Esta experimentación permitió corregir y afinar el documento base que fue presentado oficialmente en el año 2001, *El año de las lenguas*.

En España, en 1999, la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y ciencia, organizó las primeras Jornadas de Información y Debate sobre *El año europeo de las lenguas*, en las que expertos de todo el país debatieron los documentos preparatorios para la versión final del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprender, enseñar, evaluar* y del *Portafolio* y se propusieron diversos actos para su difusión, así como diversas experimentaciones en los distintos niveles educativos. En el mes de abril de 2.000, la misma Subdirección organizó las Segundas Jornadas de Información y Debate sobre *El año europeo de las lenguas*. A este evento asistieron los responsables educativos del campo de las lenguas extranjeras de todas las Comunidades. Se informó sobre la consecución de los objetivos de las Primeras Jornadas, se conocieron y se debatieron los documentos finales del Consejo de Europa y se dieron a conocer los actos a celebrar el año 2001 en toda España. Uno de los más importantes para la difusión de la propuesta del Consejo de Europa fue la presentación, por parte del Instituto Cervantes, de la traducción de ambos documentos al castellano.

Nos encontramos ahora en el 2002, en las primeras etapas de información y de aplicación del Marco a la práctica educativa en la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras en nuestro país. De hecho las Escuelas Oficiales de Idiomas están tratando de adaptar su sistema de evaluación según preconiza el Marco, a fin de unificar criterios en toda España. También se puede ver la influencia del Marco en la redacción de las introducciones a la nueva E.S.O. y Bachillerato, así como en las de la Enseñanza Infantil y Primaria. A pesar de todo lo anterior, aún queda mucho camino que recorrer (y mucho por hacer) para que el Marco llegue a la práctica de los profesores en el aula, como pienso que este documento y el *Portafolio*, como el *Nivel Umbral* en su día, van a marcar la teoría y la práctica en los próximos años, trataré de esbozar sus ideas principales, esperando que éstas

provoquen la curiosidad de leer el texto original, mucho más interesante que este corto artículo.

Un nuevo paradigma

La situación actual de la enseñanza / aprendizaje implica un cambio en el saber, en el saber hacer y en el saber ser del profesorado, puesto que nos encontramos ante un

Nuevo paradigma educativo:

- Las disciplinas son esquemas lógicos complementarios para una mejor comprensión de la información.
- Las metodologías humanistas y transversales propician el análisis de la información en situación dentro de una cultura.
- Las diversas culturas son sistemas de discernimiento y de pensamiento creativo que permiten comprender mejor las diversidades.
- Los enfoques didácticos globalistas y socialmente ecológicos (respeto a las diferencias y rechazo de las discriminaciones) desarrollan:
 - Una ética y una deontología profesional en el profesorado
 - Áreas de transversalidad
 - Estrategias transversales
 - Metodologías diferenciadas adaptadas / adaptables a la formación y al desarrollo individual y colectivo de los alumnos y de los profesores
 - El trabajo en equipo
 - El aprender a aprender (en formación durante toda la vida) como elemento de autonomía y de supervivencia personal, social y laboral

Este nuevo paradigma se concreta en el Marco en la elección de un nuevo enfoque: *la perspectiva dinámica* [actionnelle]. Desde esta perspectiva se consideran al alumno y a los hablantes de una lengua como actores sociales que interactúan mediante realizaciones, que no son únicamente de lenguaje, en unas circunstancias y en un contexto dados, dentro de una acción particular y compleja. que la comprensión del otro es la base de la comunicación. Por eso el Marco se preocupa de algo considerado hasta ahora como hipotético, el contexto mental de los hablantes. Dicho contexto trata de la interpretación que los hablantes hacen de las intenciones, de las ideas, de las operaciones mentales, propias y ajenas, a partir de la experiencia, de las motivaciones, del humor y de las condiciones que limitan, condicionan y controlan la acción comunicativa. Es decir, hay que tener en cuenta no sólo el contexto exterior percibido, sino además el contexto interior probable.

El Marco, desde el punto de vista de los enfoques metodológicos, propone el enfoque por tareas y por proyectos como la respuesta más acorde con una visión didáctica modular que permita a todo profesor y a todo alumno planificar teniendo en cuenta la situación de enseñanza / aprendizaje peculiar de un contexto educativo dado. El Consejo de Europa presenta, creemos, una herramienta bien concebida, prevista para dar respuestas y ayuda a profesores de todos los niveles, a alumnos, a autores, y a empresarios, testada durante más de diez años y que se completa con el Portafolio, del que hablaremos más adelante.

Una adaptación a las necesidades de la enseñanza / aprendizaje

Objetivos del Marco Común

Conocer las lenguas de los demás estados.

Utilizarlas en situaciones de la vida cotidiana.

Intercambiar información e ideas.

Comprender mejor la forma de vivir y la mentalidad de otros pueblos.

Promover, animar y apoyar los esfuerzos de los profesores y de los alumnos en la utilización y perfeccionamiento de las distintas metodologías.

Dichas metodologías deben partir de las necesidades, de las motivaciones, de las características y de los recursos de los alumnos.

Deben definir con la máxima precisión objetivos válidos y realistas elaborando didácticas y materiales apropiados y una evaluación adecuada.

El aprendizaje de las lenguas debe proseguir toda la vida.

El marco común debe ser multidimensional y adaptable, abierto y dinámico, fácil de utilizar, no dogmático.

Los objetivos tratan como vemos de no olvidar que en el aprendizaje de las lenguas extranjeras el elemento principal es la realidad cotidiana. También la comprensión entre los distintos pueblos y la paz. La visión metodológica que se plantea alcanza tanto a los profesores como a los alumnos y es muy poco dogmática, ya que habla de varias metodologías que unos y otros deben adaptar a su realidad educativa. Es una visión ecléctica razonada e integradora que analiza las distintas dimensiones del aprendizaje de una lengua extranjera, y elige las metodologías que, en principio, proporcionen las mejores estrategias de éxito.

En ese análisis, las necesidades y las motivaciones son tomadas en consideración, en relación con los perfiles físicos, psíquicos y cognitivos de los alumnos y con los perfiles de formación y formadores de los profesores, para construir diseños de secuencias y unidades didácticas con una progresión coherente de los núcleos fundamentales de aprendizaje.

Tampoco olvida las estrategias a aplicar para que los aprendices las desarrollen a

lo largo de su vida (todos somos aprendices a lo largo del tiempo) en la construcción autónoma de su personalidad.

Contenidos

La complejidad de la competencia / actualización de comunicación y de cultura si se tienen en cuenta los aspectos psicológicos, psicolingüísticos, motivacionales, afectivos, culturales supone la diversificación de los contenidos del Marco:

- El contexto de utilización de la lengua
Campos: personal, público, profesional y educativo
Situaciones: espacio / tiempo, actores, marco social, objetos, operaciones, textos.
Condiciones y necesidades
El contexto mental del cliente / alumno
El contexto mental del interlocutor
- Actividades comunicativas
Producción: hablar, escribir, cantar
Recepción: comprensión oral y escrita, oír, leer ...
Interacción: hablada y escrita. En público, debates, conversación, informes, faxes, cartas, correo electrónico...
Mediación: traducción, interpretación, resumen y parafraseo que facilite la comunicación entre personas de distintas lenguas.
- Tareas comunicativas y finalidades
Comunicación profesional (cultura profesional)
Comunicación educativa; estrategias y técnicas necesarias para el aprendizaje.
Comunicación lúdica: conocimiento de los implícitos para captar el humor en una situación, una réplica, un texto, utilización de juegos de palabras, de pequeños poemas, comprensión de distintos niveles de interpretación de anuncios, chistes, canciones, textos en general.
- Temas de comunicación
Lista temática de nociones que sigue la presentación de *Un Niveau Seuil*.
 1. caractérisation personnelle
 2. maison, foyer et environnement
 3. vie quotidienne
 4. congés et loisirs → 4.1 loisirs
 5. voyages → 4.2 passe-temps et centres d'intérêt
 6. relations avec les autres → 4.3 radio et télévision
 7. santé et bien-être. → 4.4 cinéma, théâtre, concert, etc.
 8. éducation → 4.5 musées, expositions, etc.
 9. achats → 4.6 recherche intellectuelle et artistique
 10. nourriture et boisson → 4.7 sports
 - 4.8 presse

11. services
 12. lieux
 13. langue étrangère
 14. temps (météorologique)
- **Actividades comunicativas**
 - Producción: hablar y escribir.
 - Recepción: comprensión oral, escucha; comprensión escrita, lectura; percepción e interpretación de lo audiovisual y de los programas en CD o en DVD.
 - Actividades de interacción oral o escrita.
 - Actividades de mediación (Al fin se reconocen unos oficios muy importantes que parecían estar fuera del campo de las lenguas extranjeras: los guías turísticos, los intérpretes, los traductores, etc.)
 - **Operaciones de comunicación**
 - Planificación: selección, articulación y coordinación (ampliamente cultural).
 - Ejecución (culturalmente, la percepción del contexto).
 - Control (solucionar los fallos de la comunicación, percepción cultural de los problemas).
 - Gestos y acciones (ampliamente culturales).
 - Lo paralingüístico: el cuerpo, las onomatopeyas.

Competencias del alumno

Creemos que en la situación actual, con múltiples culturas en el aula, la respuesta del Marco es muy específica y clara, respondiendo a los objetivos antes citados. También completa y clarifica la competencia / actualización de comunicación que muy a menudo se ve reducida, incluso en las disposiciones oficiales, a una caricatura de lingüística y léxico.

- **Competencias generales**
 - Competencia comunicativa**
 - Componente socio-pragmático: características de las relaciones sociales (saludos, formulas de cortesía, . . .), reglas de cortesía, expresiones y proverbios, registros de lengua, dialectos y acentos.
 - Componente pragmático: la construcción del sentido (elección del léxico, de las estructuras, etc. en relación con la situación y su contexto espacio-temporal, el locutor, el interlocutor, y las intenciones comunicativas de éstos) implica todas las otras competencias y todos los saberes.
 - Componente referencial: léxico y civilización.
 - Componente semiótico discursivo y textual: operaciones morfo-sintácticas, de elección del tipo de discurso y del género de texto.

- Componente procedimental y estratégico: desarrollo de los procedimientos globales, particulares y personales en estrategias, técnicas y actividades.
- Componente multicultural: elementos de la diversidad cultural cotidiana, personal y social.

Saberes

- Cultura general (conocimiento del mundo)
- Sociocultural: Vida cotidiana, condiciones de vida, interrelaciones, valores, creencias, gestos, saber vivir, rituales (religiosos, de los espectáculos).
- Consciencia intercultural: conocimiento, consciencia y comprensión de las relaciones entre el □mundo de donde se viene□ y el mundo de la comunidad cuya lengua se estudia (consciencia de la diversidad)

Saber hacer intercultural

- Capacidad de establecer relaciones entre la cultura 1 y la cultura 2.
- Capacidad de utilizar estrategias para establecer contactos con las personas de otras culturas.
- Capacidad para jugar el rol de intermediario cultural.

Saber ser cultural

- Actitudes: apertura, relativización del propio punto de vista, superación de los estereotipos.

La evaluación en el Marco

La evaluación que propone el Marco es, como se podrá apreciar, muy amplia y trata de dar pistas para facilitar la tarea a profesionales y a alumnos. Se aprecia una voluntad de aunar criterios en toda Europa para facilitar la movilidad, por eso se proponen tres bloques y seis niveles que cubren ampliamente las necesidades de la enseñanza pública y privada de todos los niveles educativos. La propuesta es de una evaluación formativa, integral, que mida no sólo la adquisición de conceptos, sino, sobre todo, los aspectos fundamentales del aprendizaje: actitud crítica, creatividad, lógica, desarrollo de técnicas de solución de problemas, entre otros; continua, que evalúe el proceso, el desarrollo de la evolución de los itinerarios, de los módulos y de las unidades didácticas; compartida, para que el alumno sepa cual es su proceso de enseñanza/aprendizaje para poder dosificar sus esfuerzos; es decir, una evaluación formadora y reguladora, que proporciona los datos necesarios para rectificar cuando sea preciso y que tiene en cuenta la evaluación sumativa con sus aspectos de control.

Niveles de Evaluación

- A1) De descubrimiento (breakthrough)
- A2) De supervivencia o intermedia (waystage)
- B1) Umbral (threshold)
- B1) Avanzado o de usuario independiente (vantage)
- C1) Autónomo (proficiency)
- C2) De excelencia (mastery)

Tipos de Evaluación

- Del saber/ de la capacidad
- Normativa/ criterial
- Formativa/ sumativa
- Performance*/ conocimientos
- Subjetiva/ objetiva
- Holística/ analítica
- Por series/ por categorías
- Competencias adquiridas/ competencias en proceso
- Directa/ indirecta
- Por escalas/ por nivel
- Impresiva/ dirigida
- Serial/ categorial
- Cooperativa/ autoevaluación

Criterios de evaluación, hacia la objetividad

- Especificación del contenido
- Enjuiciamiento colectivo
- Ejercicios normalizados
- Cuadros de corrección precisos
- Correcciones múltiples y/o análisis de los diferentes factores
- Doble corrección o corrección automática
- Formación para la aplicación de baremos de corrección
- Validez
- Fiabilidad

Portafolio europeo de lenguas

Junto al Marco, no podemos olvidar que, en ese esfuerzo de concentrar en un documento los datos del aprendizaje de las lenguas, está también el Portafolio. El Portafolio tiene la función de documento que evidencia, de manera positiva, las competencias, los conocimientos y la experiencia adquirida, durante un período de tiempo determinado, del titular, tanto desde el punto de vista académico, como no académico. Además sirve pedagógicamente para que el titular pueda seguir el

desarrollo de su aprendizaje.

El Portafolio es un documento, mejor dicho, un conjunto estructurado de documentos concerniendo la experiencia multicultural, compilados a lo largo de los años, en el ámbito del aprendizaje de las lenguas. Permite añadir, junto a los académicos, aquellos documentos que el titular del Portafolio considere como específicos mostrando calificaciones, resultados obtenidos y experiencia adquirida en dicho aprendizaje.

El Portafolio lingüístico tiene la función de documento que evidencia, de manera positiva, las competencias, los conocimientos y la experiencia adquirida, durante un período de tiempo determinado, del titular, tanto desde el punto de vista académico, como no académico. Además sirve pedagógicamente para que el titular se dé cuenta del desarrollo de su aprendizaje. El tener que ir gestionando el Portafolio le puede ayudar a planificar, gestionar y valorar el proceso personal del aprendizaje, con la esperanza de que se transforme en una motivación para aprender lenguas durante toda la vida. El Portafolio puede servir para dar conocer la propia competencia, conocimientos y experiencia (por ejemplo, en el colegio, en el instituto, en los viajes, en la universidad, en el trabajo, ...).

El documento valorará los datos con un criterio internacional de valoración: los seis niveles del *Marco europeo común de referencia*, lo que facilitará la movilidad de los ciudadanos europeos.

El Portafolio comprende tres partes:

Un **pasaporte** con información de los diplomas, títulos, etc. de la enseñanza seguida oficialmente, así como una autoevaluación de las competencias adquiridas.

Una **biografía** del currículo del alumno en lenguas (si es necesario, la lengua o lenguas maternas) y de la información sobre sus experiencias multiculturales más significativas.

Un **dossier** con ejemplos de los trabajos, actividades, tareas, correspondencia, etc. que el titular considera ilustran las competencias aducidas tanto en el Pasaporte, como en la Biografía.

Continuará...

El documento, del tamaño del *Nivel Umbral*, es decir, en torno a las 400 páginas, tiene muchas cosas más que habría que comentar, sin embargo, se trataba de dar

una idea de la importancia que tiene y que tendrá para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas a partir de ahora.

Nos parece que el MECR centra la discusión al proporcionar instrumentos de análisis, de reflexión, de elaboración de hipótesis educativas sobre la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Frente al pensamiento del profesorado, que a veces es un tanto conservador, abre puertas a enfoques diferentes basados en la experiencia y en la teoría, y a la motivación necesaria para adaptar el MECR a nuestra especificidad. El documento propone pautas más claras sobre lo comunicativo, lo multicultural, los problemas del tratamiento de las situaciones de enunciación y del análisis del discurso en los niveles inferiores, que probablemente son los que abarcan de la educación infantil/primaria a la secundaria obligatoria. También encontramos un tratamiento amplio y profundo de la Evaluación.

Y, sobre todo, aparece con meridiana claridad la importancia de las lenguas en la formación de la persona y su desarrollo como ciudadano en la sociedad a la que pertenece. La situación actual con una inflación de información terrible, nos provoca a todos, profesores, alumnos, padres e instituciones, para que demos respuesta al reto de una enseñanza de las lenguas crítica, creativa y motivadora.

Y es que la realidad es tozuda, como se nos recordaba hace ya varios años:

La enseñanza ofrece, a los escolares de 10 a 14 años, abundante cantidad de información, en lugar de profundidad en los conocimientos y hábito de reflexión. La televisión elude sus posibilidades formativas (...) y alimenta los modelos sociales más negativos, sin olvidar que la contemplación pasiva de la publicidad "puede limitar la reflexión crítica de los chicos y estimular los comportamientos agresivos".

(J. M. Calvo, "El futuro de la mitad de los adolescentes de EE.UU. en peligro, según una investigación", *El País*, sábado 14 de octubre de 1995, p. 22).

Estos dos elementos educativos de la sociedad, los otros son la familia, los amigos y los adultos, reflejan los modelos mercantilistas y materialistas de moda en el mercado de trabajo: la rentabilidad, entendida como más producto con menos trabajo y menos gastos, y la tecnologización, otro avatar de la especialización, cuando por otra parte se habla de ciudadanos no especializados capaces de adaptarse a cualquier situación tecnológica, y todo ello sin entrar en la polémica sobre la globalización. Pensamos que hay que aprovechar todos aquellos elementos didácticos que ayuden a cambiar dicha tendencia como el MECR.

Bibliografía

Obras sobre el aprendizaje y el Nivel Umbral

- Conseil de l'Europe, *Rapport du Symposium sur la transparence et la cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification, (Rüschlikon 1991)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1993).
- Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues. Propositions d'élaboration*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1997).
- Conseil de l'Europe, *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne: rapport final du Groupe de projet (activités 1989-1996)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1997).
- Girard D. et Trim J.L.M. (sous la direction de), *Projet n° 12: Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication : Rapport final du Groupe de Projet*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1988).
- Belart M. & Rancé L., *Nivell Llindar per a escolars (8-14 anys)*, Gener, Generalitat de Catalunya (1991).
- Castaleiro J.-M., Meira A. & Pascoal J., *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*, Strasbourg, Council of Europe (1988).
- Coste D., Courtilion J., Ferenczi V., Martins-Baltar M. et Papo E., *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier (1976).
- Ek J.A.van & Trim J.L.M., *Vantage level*, Strasbourg, Council of Europe (1997, to be republished by CUP c. November 2000).
- Porcher L. (sous la direction de), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1980).
- Porcher L., Huart M. et Mariet F., *Adaptation de «Un niveau-seuil» pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*, Paris, Hatier (1982).
- Slagter P.J., *Un nivel umbral*, Strasbourg, Council of Europe (1979).

Obras sobre estrategias, interacción y cultura

- Alonso Tapia, J. (1998), *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Santillana, Madrid.
- Becouitz, A. (1995), *Propos sur l'apprentissage et la motivation*, Erès.
- Bernardo Carrasco, J. (1997), *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*, RIALP, Madrid.
- Bernardo Carrasco, J. & Basterreche Baignol, J. (1998), *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*, RIALP, Madrid.
- Covington, M. V. (2000), *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*, Alianza Editorial, Madrid.
- Holec H., Little D. & Richterich R., *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1996).
- Kerbrat-Orecchioli C., *Les interactions verbales (3 vol.)*, Paris, Collins (1990-1994).

- Nimier, J. (1996), *La formation psychologique des enseignants*, ESF, Paris.
- Not, L. (1979), *Les pédagogies de la connaissance*, Privat, Toulouse
- Nuttin, J. (1971), *La structure de la personnalité*, PUF, Paris.
- Oliva, J. (2000), *La escuela que viene*, Comares, Granada.
- Williams, M. & Burden, R.L. (1999), *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge U.P., España.
- Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Hachette (1993).
- Obras sobre las competencias de comunicación y de cultura y la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras**
- Berthoud A.-C. (sous la direction de), « Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue », *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, VALS/ASLA 64 (1996).
- Berthoud A.-C. et Py B., *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*, Bern, Lang (1993).
- Besse H. et Porquier R., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Collection L.A.L, Hatier (1984).
- Byram M., Zarate G. & Neuner G., *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*, Strasbourg, Council of Europe (1997).
- Cormon F., *L'enseignement des langues*, Paris, Chronique sociale (1992).
- Coste D., « Éduquer pour une Europe des langues et des cultures », *Études de linguistique appliquée* 98 (1997).
- Coste D. Moore D. & Zarate G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1997).
- Girard D., *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas (1995).
- Pêcheur J. & Vigner G. (sous la direction de), *Méthodes et méthodologies*, Paris, Col. Recherches et applications, Le Français dans le monde (1995).
- Porcher L. (sous la direction de), *Les auto-apprentissages*, Paris, Col. Recherches et applications, Le Français dans le monde (1992).
- Py B. (sous la direction de), « L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, VALS/ASLA (1994).
- Obras sobre la evaluación**
- Lussier D., *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Col. F. Hachette (1992).
- Monnerie-Goarin A. et Lescure R. (sous la direction de) « Évaluation et certifications en langue étrangère ». *Recherches et applications*, numéro spécial, *Le Français dans le monde*, août-septembre 1993.
- Tagliante C. (sous la direction de), *L'évaluation*, Paris, CLE International (1991).

Oralidad, memoria y aprendizaje del español -Caso de los escolares magrebíes-

Mohamed El-Madkouri Maataoui
Universidad Autónoma de Madrid

Los procesos de enseñanza y aprendizaje están culturalmente marcados. Es decir, que cada sistema educativo está situado en un marco cultural que dispone de una serie de mecanismos y de estrategias para transmitir y asimilar la información. Sin entrar en la evaluación y valoración de estos procedimientos desde el punto de vista antropológico, me limitaré en este artículo a aclarar las ventajas que puede tener una estrategia educativa que considere el factor oral en la transmisión y asimilación de conocimientos curriculares en niños y niñas inmigrados. Todo ello en una fase educativa reguladora como podría ser la enseñanza compensatoria. Parto de la premisa de que el sistema educativo español es ante todo visual-descriptivo. Este sistema comienza su andadura con la enseñanza de la lectoescritura. Las tareas y estrategias educativas preescolares están encaminadas igualmente a iniciar y consolidar unas destrezas favorables a esta última finalidad.

Del éxito y pericia que se adquiere en la lectoescritura depende en buena parte la consecución del resto de objetivos que constituyen la base de la formación intelectual y personal de los individuos. Se estima que entre los niños que presentan dificultades de aprendizaje, un 60% de los problemas se asocia con dificultades en el aprendizaje y adquisición de la lectura y la escritura (Justicia Justicia, 2001:15).

Un escolar inmigrado de origen magrebí, en cambio, salvo raras excepciones inicia su formación a los cuatro años, en una *Rawda* o *Kuttab*, mediante la potenciación de la oralidad y de la memoria. Se percibe, por tanto, una diferencia entre dos sistemas complementarios, pero con distinto punto de partida. El objetivo de este artículo es presentar unos datos como marco teórico para la reflexión sobre

la idoneidad de introducir nuevas estrategias en la labor docente compensatoria relacionada con alumnos de origen magrebí.

1. Oralidad y memoria

Parece ser un universal antropológico el hecho de que los niños se deleiten con el cuento. A una gran mayoría de niños de todas las lenguas y culturas les gustan los cuentos. Es decir que la narración es aceptada y requerida por los niños independientemente de sus lenguas y culturas. También les gusta que se le «lea un cuento» antes de dormir, que haya una persona al pie de la cama que narre en voz suave un cuento para el niño concilie el sueño. Oralidad y narración coinciden en este caso como dos fenómenos que pueden resultar apetecibles para los niños.

1.1. Narración y Oralidad en las culturas árabes

Estos dos fenómenos tienen la misma relevancia en la cultura árabe: hablar y contar. A veces, la credibilidad de las cosas, especialmente profanas, pasa por ser dicha. Ahora bien, entre estos dos fenómenos existen complementariedad e, incluso, predeterminación. Oralidad y narración son dos fenómenos complementarios, pero la narración comparada con la descripción, viene determinada por la oralidad.

1.1.1. Narración. En la narración oral, desprovista del soporte escrito, prima la memoria. Para narrar algo se debe memorizar. No obstante, vistas las limitaciones de la memoria humana, la mente prescinde de los detalles y de las descripciones innecesarias reteniendo solo lo esencial y adyacente al proceso narrativo. Es decir, que prima el hecho sobre sus circunstancias. Éstas sólo pueden funcionar para explicar y justificar la ocurrencia de los hechos narrados. La composición del lugar, los momentos precisos, las fechas y demás detalles espacio-temporales son difíciles de recordar. Lo que importa, para nuestros chavales, es lo que ha ocurrido y no el tiempo cronológico en que ha ocurrido. Su mente, como hemos podido comprobar, ordenará los hechos según:

1.1.1.1. Orden de acontecimientos. El niño magrebí puede ordenar los eventos de una historia por orden de aparición. Es decir, que sabrá establecer el orden temporal de los acontecimientos en una línea «lógica». No obstante, esta ordenación, en los casos observados, carecerá de detalles precisos. Los niños pueden acordarse de que un determinado acontecimiento ocurrió en invierno, si esto es relevante para la

historia (frío, nieve, abrigos, chubasqueros...), pero será difícil que se acuerden de que se trata del 29 de enero, por ejemplo.

1.1.1.2. Causalidad. En algunas historias en las que se ha alterado el orden cronológico, muchos de los niños han restablecido el orden de los acontecimientos utilizando intuitivamente el parámetro de la causalidad. Un determinado acontecimiento ocurre porque ha existido previamente otro que lo causa.

Estos son los dos órdenes que hemos visto que los niños utilizan mayoritariamente. Otros como el espacial, son de muy escaso rendimiento. Este dato es curioso, porque, en principio, estos niños inmigrados se desplazan de vacaciones a sus países de origen y aprecian lo que es el desplazamiento en el espacio. Pero esto no lo instrumentalizan en la descripción de lugares por ejemplo.

1.1.1.3. Descripción. Frente a la narración, los niños muestran poco interés hacia la descripción. Sólo son retenidas aquellas descripciones que por alguna razón concreta ayudan a comprender algún acontecimiento, por ejemplo: la ropa del malo del cuento, la oscuridad o el desorden, el rapto de la princesa, la aparición del león en el bosque, etc

Los niños olvidan fácilmente las descripciones irrelevantes para la narración. Sólo son retenidas las que pueden entenderse como explicativas o causativas de algún acontecimiento narrativo.

En el caso de los niños de origen magrebí existe un fenómeno que puede inducir a pensar lo contrario de lo que se ha sostenido hasta ahora sobre narración y descripción. Algunos profesores han apreciado que son mejores descriptores que narradores. Esto puede ser verdad cuando a un escolar se le pide que cuente algo sobre su familia o que narre algo que tenga una relación estrecha con sus vivencias personales. Una gran mayoría de estos escolares se niega a contar (narrar) acontecimientos o vivencias personales o familiares. Este fenómeno puede tener su origen tanto en la cultura de origen como en la subcultura de minoría étnico-cultural de su lugar de residencia. En su cultura de origen no se percibe como algo positivo narrar vivencias personales a discreción. En la subcultura inmigrada, dentro de la sociedad española, tampoco sería agradable para el escolar contar datos acerca de su propia «identidad». La mayoría de los padres de estos niños se sienten rechazados por la sociedad española. «No nos quieren.» parece ser una convicción entre los padres de los escolares de origen magrebí.

1.1.2. Oralidad.

La cultura árabe, como marco general de casi todas las culturas nacionales de los países árabes, es una cultura en que la lengua y el contacto oral siguen siendo muy importantes. La palabra aún no ha perdido su vigencia. Este fenómeno lo podemos observar en todos los niveles, desde la creación literaria hasta una persona delante de una ventanilla. El funcionario correspondiente le entrega un papelito con todos los requisitos o pasos que se deben seguir. El cliente sujeta el papel entre las manos y sigue preguntando al funcionario a quién se lo da y para qué; y en el mejor de los casos, sólo puede repetir lo que va escrito en el papel. Así de importante es la lengua para la mayoría de los árabes. Si a este fenómeno culturalmente marcado añadimos que la mayoría de los padres de nuestros escolares son analfabetos, entenderemos que la oralidad es algo que ocupa cierto espacio en la mentalidad y personalidad de los escolares inmigrados, de origen magrebí.

En cualquier caso cabe distinguir entre oralidad y analfabetismo como bien han observado estas dos profesoras de español en el mundo árabe (Martínez y Bautista, 1988: 41).

Insistimos para terminar en que las estrategias de las que hemos venido hablando no son las del analfabetismo, sólo concebible en términos negativos, sino las de la oralidad, que presuponen la presencia del sujeto a una sociedad regulada por mecanismos de transmisión ajenos a la escritura.

El trabajo de estas dos autoras versa sobre la descripción de las dificultades y estrategias aplicadas a la enseñanza del español a población adulta en el centro Cervantes de Tetuán (Marruecos) e ilustra hasta qué punto es importante la oralidad en la labor docente. No obstante las estrategias propuestas son difícilmente aplicables en nuestro caso porque:

1. Lo que sirve para los adultos no es necesariamente aplicable a los menores por razones obvias: la edad, el tipo, naturaleza y finalidad de la instrucción...
2. La tipología de la enseñanza no es la misma en ambos casos. Estamos hablando, para los escolares, de una enseñanza reglada y obligatoria, frente a la opcional y libre que implica la enseñanza del español como L2 a adultos.
3. El objetivo de la enseñanza y su finalidad no son las mismas en ambos casos. El adulto aprende, en los Centros Cervantes, para finalidades mercantiles, turísticas o profesionales. El menor, en España, aprende para aprobar una serie de asignaturas y pasar a un curso superior.

4. El contexto de aprendizaje es distinto. Lo que puede valer en un contexto no es necesariamente válido en otro, máxime si estamos hablando de sujetos distintos.

5. Los rasgos culturales, aunque condicionantes, no son siempre determinantes. La cultura es algo plástico y mutable. La cultura del inmigrado no es una copia fiel de la cultura de origen. En este caso los antropólogos en vez de estudiar las culturas de origen, generalmente de origen libresco, y aplicarlas a los inmigrados, deben estudiar las transacciones que se producen entre la cultura de origen y la de llegada para encontrar la del inmigrado. Estamos convencidos, y así lo aplicamos, que la cultura del inmigrado nunca es su cultura de origen, como mucho y en los casos más conservadores posibles es variante de la misma. Podemos encontrarnos con que, sorprendentemente, la cultura del inmigrado es más conservadora que la de su país de origen (fenómeno notable en la primera generación de inmigrados marroquíes de origen rifeño en Holanda y Alemania).

1.1.2.1. Oralidad y enseñanza

La oralidad sigue siendo importante en la transmisión del conocimiento en la enseñanza tradicional marroquí. El maestro, en la enseñanza tradicional insisto, dicta la lección, los alumnos la copian en pizarras o tablas borrables, a continuación el maestro corrige el dictado y después el alumno pasa media mañana memorizando lo que previamente ha escrito en su tabla. Así ha sido la enseñanza tradicional. Hasta los siete años de edad el escolar muy pocas veces recibe explicaciones sobre el contenido de lo que memoriza. Le corresponde a él preguntar por lo que no sabe. Algo que ningún alumno se atreverá a hacer, en circunstancias normales.

En cualquier caso, existe una relación estrecha tanto entre oralidad y enseñanza como entre oralidad y escritura. El fenómeno de la intertextualidad es determinante en este caso:

Puede pensarse que también hay una intertextualidad entre las formas orales de producción del lenguaje y las formas escritas. Aunque distintas, ellas no existen en mundos separados y más que de influencia de una sobre la otra podemos hablar, al modo de Bakhtin, de intertextualidad. Sentimos, así, muchas veces, que hay gente que habla como si estuviera leyendo, porque su producción oral tiene la forma de los textos escritos, como es el caso, por ejemplo de las conferencias científicas o de conversaciones muy formales; a su vez, los profesores de lengua quisiéramos enseñar a los alumnos a pensar en lengua escrita, como si estuviéramos enseñando otro idioma» (Álvarez Muro, 2002: 5).

1.1.2.2. Oralidad y memoria

«La oralidad se refiere, por definición, a sociedades que no usan ninguna forma de escritura fonética» (Havelock, 1996: 97). Ésta es una verdad, pero es una verdad sólo parcial cuando se relaciona con la memoria y sobre todo en el caso que estoy tratando. Aquí se parte de una base escrita. Al ser el material utilizado en la enseñanza borrable y reutilizable, el único soporte «sólido» para almacenar la información es la memoria. El escolar debe retener en su memoria toda la información recibida.

No obstante, aunque no es el método utilizado en la escuela moderna magrebí, sigue teniendo ciertas reminiscencias. Los profesores de estos niños se las tuvieron que ver con esta enseñanza memorística, y es algo fácilmente transmisible y utilizable en la enseñanza.

Ahora bien, si a esta oralidad implícita o explícita en el sistema educativo añadimos la importancia que lo oral tiene en la cultura de origen, entendemos hasta qué punto es importante la capacidad memorística para los escolares inmigrados.

1.2. Narración y oralidad en España

Si analizamos los cuentos españoles la descripción tiene la misma importancia que la narración. La reconstrucción y composición del lugar de los hechos se ve tan importante como los hechos mismos. Esto ha creado una capacidad descriptiva y fotográfica que la mayoría de los escolares magrebíes procedentes de la inmigración no tienen. En pruebas de ejercicios de descripción los escolares españoles salen muy aventajados con respecto a sus compañeros magrebíes. Pero cuando se trata de recordar «el cuento que contamos el otro día», dos semanas antes, la memoria de los magrebíes es significativamente más notable.

Ahora bien, en los programas de estudio ideados inicialmente para alumnos españoles, no se ha considerado la oralidad. Es decir, que existe verbalización, pero no oralidad propiamente dicha. El profesor verbaliza unos contenidos escritos para que el alumno lea, escriba y entienda. Las estrategias de enseñanza son las que impone el material escrito. Un material que tampoco se ha confeccionado con la intención de que se aprenda. El material escolar no «cuenta», sino que «explica» y describe. Con lo que narración y oralidad, se convierten, para el alumno magrebí, en descripción y escritura.

2. Oralidad y memoria en la enseñanza de escolares magrebíes

En los párrafos anteriores intenté escobar el papel que ocupa la oralidad y la memoria en la cultura de origen. A continuación voy a explicar sus ventajas y, por ende, su posible instrumentalización para la consecución de la mejora del rendimiento de los escolares magrebíes.

2.1. Memoria y abstracción

Se ha observado que el bajo nivel lingüístico de muchos alumnos magrebíes no va compaginado, y así ha de entenderse, con su capacidad abstractiva. El cálculo mental parece estar muy desarrollado en escolares magrebíes de más de siete años de edad, nacidos fuera, en comparación con sus compañeros compatriotas, nacidos en España, o con sus compañeros españoles.

De hecho, los escolares previamente escolarizados en su sistema de origen, expresan cierta tendencia a las relaciones abstractas y al cálculo mental. También se ha observado cierta tendencia, especialmente en las niñas, a la disciplina del orden. En las pruebas realizadas al efecto en niños de 4 y 5 años, se ha observado que no sólo han clasificado los objetos por color y por forma, sino por asociaciones de tipo abstracto: vehículos de juguetes de distintos tamaños, elementos de cocina, juguetes de playa y de arena. Se ha observado también que a más edad más abstracción. En cualquier caso, este sistema puede tener sus ventajas si tenemos en cuenta que la comprensión no es sólo lectora, sino que:

A nivel cognitivo, la comprensión de una oración requiere combinar la información de palabras y frases, comprender las relaciones sintácticas y temáticas, y utilizar los conocimientos extratextuales para reconstruir el significado» (Álvarez Calleja, 2001: 55).

La memorística, si se compagina con el intento de comprensión, puede desarrollar unas destrezas cognitivas favorables a la aprehensión de la abstracción de los elementos implicados en la comprensión.

2.2. Multilingüismo y metalenguaje

Contrariamente al tópico muy extendido entre muchos profesores de primaria, el conocimiento de una lengua previa parece ser que ni dificulta ni imposibilita la adquisición del español. Algunos niños extranjeros no manejan el mismo vocabulario que sus compañeros españoles, ni tipológica ni cuantitativamente. Es decir, que es verdad, aunque no exenta de excepciones, que muchos niños

extranjeros no utilizan el mismo número (promedio) de vocabulario, ni las mismas palabras que sus compañeros autóctonos, pero es verdad también que niños extranjeros bilingües o multilingües (muchos magrebíes los son) disponen de cierto conocimiento metalingüístico. Para analizar estas situaciones de bilingüismo o multilingüismo se deben tener en cuenta varios factores: a) el bilingüismo y sus transferencias se han de considerar desde el punto de vista del grado de las mismas y, b) la comparación del dominio lingüístico se ha de establecer sobre una base razonable y comparativa con un hablante nativo y no «con un ideal que supuestamente habla todas las variedades posibles de su idioma y que, desde el punto de vista lingüístico, puede hacerlo todo en todos los ámbitos y respecto de todos los temas de su idioma» (Harding y Riley, 1988: 43).

Se ha podido comprobar que niños de 6 años, con lecto-escritura en árabe y español, pueden reconocer lo que es un sujeto y un verbo. Es decir, que pueden dar varios ejemplos de verbos y varios de sujetos, o nombres, es decir «el que hace una cosa».

Este conocimiento metalingüístico no tiene otra explicación que: a) el conocimiento de más de una lengua y 2) el tipo de instrucción previa. Téngase en cuenta que para cualquier niño magrebí, el árabe escrito es su tercera lengua.

Según nuestra observación de varios casos, estamos en condiciones de decir que el multilingüismo del escolar magrebí, si exceptuamos su relativo poco dominio del español inicial, favorece una capacidad abstracta. Quizá sea esta capacidad de abstracción, resultado de las estrategias memorísticas y del metalenguaje, la causa de que los niños se sientan inmigrados y tratados «como tontos». Esta percepción se ha podido comprobar en varios niveles y en lugares distintos. Esto puede explicar algunos aspectos de «indisciplina» y «rebeldía» observables en algunos escolares de 11 a 14 años de edad.

2.3. Emigración y abstracción

Una persona desplazada, independientemente de su origen y cultura, es una persona que no deja consciente o inconscientemente de cotejar y comparar. La mente inmigrada no para de observar, comparar e intentar comprender. El cambio, a veces traumático, obliga a pensar, es decir, a hacer abstracciones. Esto es lo que explica que muchos de estos escolares son «demasiado maduros para su edad» y también explicaría los ejemplos de rebeldía o «desobediencia» que se pueden observar en

escolares un poco más mayores.

Con lo que nace una contradicción entre su «madurez» como personas y su «rendimiento» como escolares.

El rendimiento escolar, en el caso de los escolares de origen inmigrado, se corresponde en la mayoría de los casos a sus capacidades cognitivas. Considerar que el retraso de un niño inmigrado en la escuela se debe, en todos los casos, a condicionantes generales de tipo cognitivo sería un error de método. Las vivencias de estos niños y niñas les lleva, en la mayoría de los casos, a ser «más maduros» de lo normal para su edad. «Nos trata como niños», protesta una niña de 11 años. Tratarla como «niña» significa para ella infravalorar sus competencias cognitivas, lo que implica, desde su punto de vista, un reduccionismo de su inteligencia.

Si a esto se añade el que estos niños y niñas no llegan a la escuela como hojas en blanco entendemos que tratar con ellos, por parte de profesores con poca experiencia o formación específica para ello, es una tarea complicada. Un niño inmigrado tiene su «propia visión» del mundo que no coincide necesariamente con la de sus compañeros y profesores. La transacción abstractiva entre lo que uno se trae y lo que se encuentra sólo corresponde a la mente de estos niños y niñas. Son cuatro los fenómenos de acción y reacción que se aprecian entre el niño inmigrado y la escuela y sociedad, todos ellos resultado de la abstracción que hacen sus sistemas abstractivos: a) rechazo de la escuela y de la sociedad como incompatibles con «su manera de pensar», b) rechazo de su familia y su cultura para «poder ser de aquí», c) rechazo tanto de la escuela como de la familia y de todo lo que represente cualquier institución y d) síntesis y abstracción de las compatibilidades.

Esta última opción sería la más equilibrada y la más propicia para el rendimiento en la escuela, según nuestras comprobaciones. Tanto la primera opción como la segunda y la tercera coinciden en la dificultad que implica en lo que se refiere a salidas académicas y sociales. Téngase en cuenta que el rechazo de la familia y de la cultura de origen lleva al niño (adolescente) a adoptar algunas actitudes como fumar, drogarse, beber, comer cerdo... como autoafirmación en la cultura de llegada. Para su mentalidad «hacer eso es ser de aquí». El rechazo de los patrones morales de la cultura de origen significa hacer lo que ésta ve como amoral. Fumar, drogarse, beber alcohol, comer cerdo, insultar o faltar el respeto a los mayores, robar, mentir, dañar física o moralmente a los demás... van, en la mentalidad de los niños de cultura musulmana en el mismo paquete. Sería difícil que un niño de

origen musulmán beba, robe y tenga buenos resultados en la escuela. Son, desafortunadamente, estas manifestaciones superficiales las que usan algunos profesores, con toda su buena fe, para medir la integración del escolar inmigrado en su «entorno»: «Estos están plenamente integrados, se comen de todo». Al comprobar sus notas, se ha percibido que quizás esos niños se han integrado en el «entorno» de la escuela, según el criterio de algunos de sus profesores, pero no en el centro como buenos estudiantes. Parto del principio de que un escolar, inmigrado o no, ingresa en un centro para asimilar unos contenidos, demostrar que los ha asimilado y pasar al siguiente curso. La integración en la sociedad sería la consecuencia lógica del éxito en la escuela. Los carros se ponen siempre detrás de los bueyes, pretender hacerlo de otro modo es perder el tiempo y volver a representar escenarios como los de los suburbios de París.

3. Uso didáctico de la memoria

El uso de la memoria en la enseñanza puede considerarse como un recurso operacional para la integración del niño inmigrado en el conocimiento potenciando su autoestima y haciendo buen uso de una facultad disponible en la mayoría de ellos. No obstante, nuestra hipótesis en ningún caso significa que debe cambiarse la filosofía de la enseñanza y los métodos para adecuarse por completo a este alumnado especial que, a pesar de todo, presenta excepciones significativas. El recurso a la memoria es, no está de más repetirlo, una estrategia que irá reduciéndose en favor de la cultura descriptiva. Conseguir una cultura escrita y precisa es un ideal no sólo para los escolares inmigrados, sino también para los autóctonos. El optimismo sobre el éxito de la expresión escrita viene, en nuestro caso, consternado por cómo redactan los escolares españoles. Los que corrigen exámenes de las pruebas de acceso a la universidad habrán observado que la mayoría escriben como hablan. Esta realidad hace de difícil comprobación las teorías Chafe (1985) y Danilewicz (1987) quienes:

Suministraron pruebas de que las personas escriben de manera distinta de cómo hablan. Al escribir utilizan un vocabulario un poco más elaborado y construcciones oracionales más complejas que al hablar... (Olson, 1995: 333).

En los exámenes de lengua y comentario de texto de las pruebas de selectividad se puede comprobar que el vocabulario no dista mucho del que se utiliza cuando se conversa sobre el mismo tema. La estructura de la oración resulta igual de compleja

que cuando se habla y, a veces, hasta ininteligible. Por ello, se debe considerar la potenciación de la oralidad como algo operacional transitorio, encaminado a la consecución de la adquisición tanto de unos contenidos como de algunas destrezas de aprendizaje. En cualquier caso, es un tema aún por investigar si estos estudiantes escriben como escriben porque hablan de una manera que deja que desear. Es decir, debe investigarse si el problema de la falta de las destrezas adecuadas en la expresión escrita se debe a la «oralización» de la escritura, o más bien se debe a otros factores cognitivos relacionados con la expresión en general, sea ésta escrita u oral. Tampoco parece acertada, según nuestras observaciones, la afirmación de que la escritura y la oralidad son:

Dos lenguajes entrelazados en uno, pero de espíritu distinto, uno destinado a la comunicación inmediata, el otro a la comunicación conservada y seria (Havelock, 1986: 97).

Puede que en términos estadísticos el lenguaje oral sea espontáneo e inmediato y que el escrito sea más calculado, más pensado. No obstante, esto no siempre es cierto en términos absolutos ya que los procesos de elaboración que podemos apreciar en el lenguaje escrito los podemos encontrar también en el lenguaje oral: en un examen de oposición, en los tribunales, en las declaraciones de amor, en las intervenciones de los parlamentarios, etc., la elaboración de ese lenguaje oral se hace más que imprescindible. En este caso, los procesos de elaboración coinciden con la estructura retórica de Quintiliano. No sólo hay que pensar en las ideas y ordenarlas, elegir las mejores expresiones para darles formato, sino que, también, hay que retenerlas en la memoria.

4. Conclusiones

La instrumentalización de la oralidad y de la memoria en la enseñanza de escolares de origen magrebí es importante. Algunas estrategias «tradicionales» de enseñanza se pueden rehabilitar para la consecución de un progreso en la labor didáctica. El escolar al memorizar siente que «tiene algo» y que no «pierde tiempo yendo y viniendo al cole». Muchos de estos niños y niñas se sentirán halagados al poder «recitar algo», cuando sus padres o parientes les preguntan en casa qué es lo que han aprendido en el colegio.

Desde el punto de vista fonológico, la oralidad es la única estrategia para limar las diferencias fonológicas entre las lenguas nativas y el español. La reducción de las asimilaciones entre e/i, o/u, p/b... sólo es posible mediante el ejercicio de la

oralidad y de la memorización. No debemos olvidar que la mayoría de las lenguas del mundo, cifradas por la revista *Ethnologue* en 6700 en la actualidad, son ante todo ágrafas y que su práctica «oral» es imprescindible para el aprendizaje.

La poesía puede cumplir esta función, no porque sea consustancial con la literatura árabe sino porque une oralidad y memoria. Muchos de los escolares magrebíes, en la escuela española, no son árabes, y de los que lo son muy pocos se han iniciado en el estudio de la poesía árabe. La poesía es un buen tema de estudio sencillamente porque es de fácil memorización y recitación. También puede surtir los mismos efectos el teatro siempre que tenga las siguientes características formales y de contenido. Desde el punto de vista formal los diálogos han de tener un vocabulario asequible estructurado en frases cortas y con un estilo sencillo. En cuanto al sentido son apreciados diálogos serios, pero con pinceladas de humor o ironía. Las obras de Miguel Mihura, son recomendables para leer en casa. Muchos alumnos piensan que en el colegio se deben enseñar cosas serias, y las obras de Mihura parece ser que no lo son suficientemente.

En cuanto a la narrativa, muchos de estos alumnos aprecian que las novelas sean cortas y fáciles de leer. Esto es: con un estilo sencillo, un vocabulario asequible, frases cortas, con predominio de la narración sobre la descripción, con acción, misterio y suspense.

La oralidad es igual de importante en la enseñanza de los escolares de origen magrebí. El cuento y la recitación pueden desarrollar en el estudiante el gusto por la lectura, además garantizan que en casa esté vinculados a los libros. Estas estrategias parecen tradicionales pero, según nuestras comprobaciones, son eficaces. Son también importantes las estrategias de descubrimiento. Este tipo de alumnado necesita sentirse «importante», esto es ser tratado como los demás. Un escolar magrebí contará en clase y hablará más de su país de llegada que del de procedencia. Muchos piensan que cuando se les pregunta en clase y «sin previo aviso» que cuenten cosas de sus familias o de su país de origen, se les hace sentir «diferentes». Son alumnos muy sensibilizados por la imagen que se transmite de su cultura, y suelen estar siempre a la defensiva. Debe distinguirse en todos los casos entre escolares recién llegados (tema de este artículo) y niños y niñas nacidos en España o con una incorporación temprana al sistema educativo. «Aquellos jóvenes marroquíes que han nacido en España o bien que llegaron con muy poca edad y han cursado íntegra la E.G.B son muchachos y muchachas difíciles de distinguir del

resto de sus compañeros de clase. Sus problemas educativos son los mismos que los de la población autóctona» (Narbona, 1999: 182).

El trato y el lado humano del profesorado son, a veces, tan importantes, o más, que las estrategias que puedan aplicar en su labor como docentes. Ahora bien, si se unen estos dos aspectos en la misma persona, el aprendizaje del inmigrado y su identificación con el sistema educativo serían poco traumáticos. Los escolares inmigrados de hoy son ciudadanos españoles del mañana. De esta realidad, todos debemos ser conscientes. Estos niños y niñas no tendrán otro país que éste, como se ha demostrado en otros lugares de nuestro entorno con más tradición inmigratoria como Holanda y Alemania, por ejemplo.

Bibliografía

- ÁLVAREZ CALLEJA, M. A. (2001), «Destrezas de lectura: las conexiones intertextuales», Muñoz C. (coord.), *Trabajos de lingüística aplicada*, Barcelona, Aesla.
- ÁLVAREZ MURO, A. (2002), *Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana*, Universidad de Los Andes.
- HARDING, E. Y RILEY, P. (1988), *La familia bilingüe*, Cambridge University Press, Sucursal en España.
- HAVELOCK, E. A. (1996), *La musa aprende a escribir: reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*, Barcelona, Buenos Aires, México, Piados.
- JUSTICIA JUSTICIA, F. (2001), «La adquisición de la lectura: datos para la reflexión», Muñoz C. (coord.), *Trabajos de lingüística aplicada*, Barcelona, Aesla.
- MARTÍNEZ, A. Y BAUTISTA, C. (1998), «Oralidad y escritura», *Frecuencia - L*, Tetuán, Instituto Cervantes.
- NARBONA, L.M. (1999), «Elementos críticos y propuestas para eliminar tópicos: marroquíes, migración y escuela», Essomba, A. (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Grao.
- OLSON, D. R. (1995), «La cultura escrita como actividad metalingüística», Olson, D. R. y Torrance, N. (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- ROBB, L. (1998), «Writing about reading depends understanding», *Instructor*, 107:8.

Mohamed El-Madkouri Maataoui. Universidad Autónoma de Madrid
el-madkouri@uam.es

Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera¹

Raquel Fernández Fernández
Universidad de Alcalá

[...] literature, in itself, is worth looking at; because it contributes to growth and development; because through it I can learn from my learners; because through literature I can deal with learners as people, rather than with learners as Language Acquisition Devices; and because, [...], all these are important when teaching a language –or, indeed, anything– in an educational setting (Paran, 2000: 88).

Resumen

Muchos profesores son verdaderos lectores entusiastas, sin embargo, a la hora de introducir textos literarios en el aula, la mayoría de ellos encuentra complicado tanto seleccionar material adecuado, como diseñar actividades apropiadas para éste. Esta tarea parece especialmente ardua cuando se trata de abordar la poesía, ya que la mayor parte de las orientaciones metodológicas se orientan hacia el uso de relatos o novela. En este artículo propongo un uso más extensivo de la poesía en el aula mediante la utilización de una metodología cuyas técnicas son realizables en el aula. Además de aportar recomendaciones generales acerca del diseño de actividades basadas en este enfoque metodológico, también se ejemplifican de manera más particular trabajando un poema.

Abstract

Even though many teachers are avid readers, they often find difficulties in selecting suitable texts and designing appropriate activities to work with them in their classrooms. When the chosen text is a poem, this seems to be an overwhelming task, due to the tendency of methodological suggestions to deal with narrative genres, and not poetry. In this article, I encourage teachers to use poetry in a more extensive way, using a methodology with techniques that are feasible in the classroom. Furthermore, a set of general recommendations about the design of activities based on this methodological approach to literary texts is given, together with an example lesson based on a poem.

¹ La autora quisiera agradecer a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, (España), y al Fondo Social Europeo por facilitar la realización de esta investigación mediante la concesión de una beca de Formación de Personal Investigador. (Orden 345/2001-02 B.O.C.M.). Asimismo, quisiera dar las gracias a la Dra. Halbach y al Prof. Johnson por colaborar en la revisión y mejora de este artículo.

Introducción: ¿Por qué poesía?

La poesía no parece gozar del favor de los docentes de inglés como lengua extranjera. En un reciente estudio sólo 8 de 79 profesores y profesoras de Secundaria encuestados afirmaba utilizar la poesía en sus aulas, poco más del 10% (Fernández, 2003: 39). Quizá este resultado se deba a la escasa presencia de este género en los libros de texto y en las lecturas graduadas, a la falta de una metodología estable acerca del uso de la poesía (y de la literatura, en general) en el aula de inglés como lengua extranjera, o al supuesto desinterés por parte de los alumnos y alumnas hacia la poesía. Lo cierto es que la poesía muestra muchas ventajas para ser utilizada en el aula. Una de las más importantes es su accesibilidad. Resulta fácil conseguir un buen poema (por ejemplo en portales de poesía y bases de datos de Internet), y puesto que la poesía se refiere a diferentes temáticas, es sencillo enlazar los poemas con temas transversales o con aquellos a los que se refieren las unidades del libro de texto. Por otro lado, al alumnado no le es tan ajena la poesía como pudiéramos creer: las rimas infantiles, las canciones y el estudio y lectura de la poesía en lengua materna ya han comenzado a labrar un camino que sólo debemos saber aprovechar. Para ello resultan esenciales la reflexión crítica sobre los enfoques metodológicos existentes, la coherencia a la hora de utilizar las herramientas necesarias en el aula, y una correcta valoración de las implicaciones que éstas tienen para el aprendizaje del alumnado.

1. Los enfoques metodológicos

La distinción metodológica más relevante en cuanto al uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera corresponde a Ronald Carter y Michael Long (1991). Estos autores distinguen tres enfoques fundamentales: el Cultural, el de Lenguaje y el de Crecimiento Personal. Cada enfoque presenta una perspectiva diferente acerca del texto literario en el aula y, por lo tanto, cada uno de ellos tiene distintas implicaciones didácticas que es necesario considerar. En este caso, abordaremos los tres enfoques con el fin de conocer cuál de ellos es más apropiado para un aula de inglés como lengua extranjera dominada por la consecución de objetivos comunicativos.

1.1 Enfoque Cultural. El enfoque que utilicemos es tan importante que, según la perspectiva con la que observemos una obra de arte, ésta puede desvelarnos

aspectos diferentes. Un ejemplo muy claro sería un análisis del cuadro de La Gioconda. Probablemente, si nos pidieran observar el cuadro durante unos instantes, y anotar la información que poseamos sobre ella, apuntaremos sin dudarle el título y el autor, mostrando así nuestro saber enciclopédico. Esta reacción inmediata es causada por una visión del arte dominada por el denominado enfoque Cultural. Este enfoque trata de “ordenar” el arte (ya sea un cuadro, una novela, un poema, o una pieza musical), analizando las similitudes y diferencias de cada obra, agrupando las que sean similares, relacionándolas con el contexto histórico-cultural, y con la biografía de sus autores. La obra se clasifica porque ya está acabada. Los posteriores análisis a los que puede ser sometida siempre están sujetos a las circunstancias de su producción. Este enfoque nos invita a admirar y a celebrar el arte, solemnemente colocado en una clasificación realizada por especialistas.

En el aula de inglés como lengua extranjera, el enfoque Cultural es de especial interés cuando estudiamos la “historia del arte” (ya sea historia de la literatura, de la escultura, de la arquitectura...), y necesitamos establecer conexiones entre el contexto y la producción artística. En el aula de lengua extranjera parece que el contexto no es nuestra preocupación principal, aunque seamos conscientes de que tanto las circunstancias histórico-culturales como las relacionadas con la autoría son relevantes a la hora de leer un texto, en este caso, un poema. Parece entonces, que el enfoque Cultural no se ajusta a las necesidades metodológicas de un aula de lengua extranjera dominada principalmente por objetivos comunicativos.

1.2 Enfoque de Lenguaje. Ante el cuadro de La Gioconda, probablemente muchos estudiosos o curiosos de esta obra podrían explicarnos los efectos de luz creados por el pintor, y cómo logran resaltar el rostro de la dama; o quizá nos descubrirían el propósito de utilizar la combinación de claros y sombras, o de una determinada factura. El color, el pincel o el trazo son el lenguaje del arte pictórico, como la palabra lo es del poema. De este modo, el enfoque de Lenguaje se concentra en la palabra, y cómo ésta se ha utilizado para producir determinados efectos en el lector. El análisis del lenguaje de la obra de arte nos llevará a una interpretación de ésta, o al menos, a una aproximación al significado de la misma.

En el aula de inglés, el enfoque de Lenguaje estaría justificado cuando intentamos explicar el lenguaje literario *per se*. Un buen ejemplo sería el estudio de las figuras literarias en un texto en lengua inglesa, y cómo éstas se utilizan para que el lector ponga en funcionamiento un mecanismo que le haga jugar con el lenguaje y las ideas. Una mala interpretación del enfoque de Lenguaje sería la utilización del

texto literario para mostrar aspectos gramaticales. Y utilizo el adjetivo “mala” porque esta aproximación desvirtúa el texto literario, lo despoja de su naturaleza literaria para “utilizarlo”, en el sentido menos bueno de la palabra, con otro fin distinto del de ser leído, para centrar la atención del lector en un aspecto formal de su constitución (por ejemplo, en los verbos irregulares).

1.3 Enfoque de Crecimiento Personal. Seguramente en pocas ocasiones nos han preguntado qué reacción despierta en nosotros la visión de La Gioconda. Nos sorprendería conocer las respuestas, y cómo una misma obra de arte puede generar diferentes respuestas en cada persona, y en qué aspectos estas reacciones tienen un punto en común (a nadie se le escapa que la dama del cuadro tiene, cuanto menos, un aire misterioso, aunque para unos su rictus sea pícaro y para otros tímido). El enfoque de Crecimiento Personal se preocupa por reorientar la atención de la obra de arte al espectador/lector y a lo que provoca en éste. El contexto histórico-cultural, la biografía del autor, la técnica de creación o cualquier otro aspecto involucrado en la creación de la obra pueden ser los responsables de esta reacción y, en ocasiones, hay que profundizar en ellos para conocerla. Además, las respuestas a estas sensaciones no siempre se encuentran en la obra en sí, sino también en el propio espectador/lector, en su experiencia, en su bagaje cultural, o incluso en el estado anímico en el que se encuentre en el momento de leer, ver o escuchar la obra de arte.

En el aula de inglés, el enfoque de Crecimiento Personal se centra en el alumnado. Lo que el docente pretende utilizando este enfoque es provocar, suscitar, encender la curiosidad y las sensaciones para que el discente piense, sienta, se emocione y opine. En este caso, la obra de arte constituiría un estímulo que precede a una respuesta. Esta respuesta ha de comunicarse en el aula y, para ello, el alumnado tiene que utilizar los recursos que tiene a su alcance, en este caso, sus conocimientos de la lengua extranjera. En este sentido, el enfoque parece respetar dos aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras de nuestros días: la importancia otorgada al discente (enfoque centrado en el alumno/a), y el mantenimiento de los objetivos comunicativos en el aula. Además, el texto literario, en este caso el poema, no se desvirtúa, ni se “utiliza” en el mal sentido, sino que se disfruta. El discente se sumerge en el poema para poder expresar que ha sentido durante la zambullida.

Para concluir, creo necesario reiterar que la exposición de estos tres enfoques no pretende desechar a ninguno de los ellos, sino realizar una reflexión crítica sobre la

importancia de saber utilizarlos, y conocer las implicaciones que su uso tiene para el aula en cada caso. Dependiendo de los objetivos a los que nos encaminemos en el aula, uno será más apropiado que otro. En este caso, el enfoque de Crecimiento Personal, en términos generales, se perfila como el más cercano a la filosofía del aula de inglés como lengua extranjera, y es por ello, que debemos conocer con más detenimiento su puesta en marcha.

2. Una visión más profunda del enfoque de Crecimiento Personal

Para poder explicar el enfoque de Crecimiento Personal es necesario ahondar en el marco teórico que lo sustenta. En la mayoría de los casos, las teorías de respuesta lectora se establecen como la base teórica de este enfoque. Sin embargo, existen importantes diferencias en cuanto a epistemología, implicaciones culturales y sociales, que hacen que cada una de estas teorías tenga diferencias significativas (Rosenblatt, 2002: 328-329). Estas diferencias hacen que sea complicado diseñar una metodología que tenga a todas en cuenta, ya que en muchos casos sus principios se contradicen. Por este motivo, sugiero utilizar la teoría transaccional de la lectura de Louise M. Rosenblatt como base fundamental del enfoque de Crecimiento Personal.

Para poder entender los principios básicos que alimentan la teoría transaccional es necesario diferenciar entre *lectura estética* y *lectura eferente* (véase Rosenblatt, 1978, para una explicación más detallada). La *lectura eferente* se centra en “seleccionar y abstraer analíticamente la información, las ideas o las instrucciones para la acción que perdurarán después de concluida la lectura” (Rosenblatt, 2002: 59). La *lectura estética* hace hincapié en los aspectos afectivos que surgen en el proceso de lectura, ya que son los que “estructuran la experiencia que constituye la narración” (60). Leemos para sentir, soñar, emocionarnos, aprender, reconocer... Pero nadie puede realizar una lectura estética por nosotros, porque es una experiencia que debemos llevar a cabo cada uno de nosotros, y es única en ese instante.

El proceso en la lectura estética está definido por Nicholas Karolides (2000: 339) como:

[...] the approach of a reader toward a text that focuses attention on her or his senses and feelings in the experiencing of the text; that is, what is being lived through *during* the reading event. Aesthetic responses are personal and unique because private language

nuances come into play along with personal associations, attitudes or values.

Esta experiencia lectora es tanto una experiencia individual como colectiva. Es por esta razón que el lector enriquece su respuesta al texto no sólo mediante su interacción con el mismo, sino también con el intercambio de su experiencia y respuesta lectora con otros lectores de ese mismo texto.

El hecho de que el texto esté abierto a la interpretación del lector hace que éste no sea algo muerto, fijo, que permanece estático para que los lectores lleguen a una interpretación única y perfecta, sino que es algo vivo, en continuo movimiento, abierto a la interpretación de cada lector. Del mismo modo, el lector tampoco es siempre el mismo, ya que con el tiempo sus condiciones varían, y éstas pueden hacer que la respuesta lectora hacia un mismo texto literario se modifique. Cuántas veces un libro que detestábamos en nuestra niñez se convierte en libro de cabecera en la madurez (o al contrario), y esto es debido a que hemos recorrido un camino en el que hemos adquirido experiencias (tanto a través de la vida, como de la lectura) que varían nuestra perspectiva y nuestra respuesta. Rosenblatt se aleja con esta concepción del texto y del lector como algo dinámico de las algunas propuestas de teorías de respuesta lectora que, aunque incidiendo en la influencia del texto sobre el lector, y viceversa, concebían a ambas entidades como cerradas y estáticas.

En resumen, el modelo transaccional de lectura plantea nuevas concepciones del lector, del proceso de la lectura, y de las variables que intervienen en éste, en otras cosas. Estas nuevas nociones hacen necesario replantear algunos aspectos metodológicos tradicionales que pueden suponer un serio obstáculo para la “implantación” de este enfoque en las aulas.

3. Implicaciones didácticas del enfoque de Crecimiento Personal.

Las implicaciones de la puesta en práctica de este enfoque en el aula son evidentes. En primer lugar, el docente tiene que adaptarse a esta perspectiva metodológica. Debe pues darse cuenta de que su opinión es una lectura más del texto, y que puede compartir esta visión con su alumnado, sin imponerla. Del mismo modo, su intervención en el aula es la de guiar, ayudar, conducir a cada alumno y alumna a su propia lectura del texto, pero de ningún modo se trata de convencer a cada uno de que hay una sola lectura del mismo, y mucho menos que ésta sea la del propio docente. Para ello, el docente ha de ser más flexible a la hora de conceder tiempo

para la discusión del texto en el aula, y² es recomendable que considere precisamente esta discusión como esencial para la lectura del texto. Por este motivo, el docente probablemente deberá escuchar más a sus alumnos y alumnas, e intervendrá sólo cuando lo crea oportuno.

Por último, el profesorado también es responsable de seleccionar el texto, aunque paulatinamente esta responsabilidad se puede ir delegando en el alumnado. Esta selección debe tener en cuenta la necesidad de evitar grandes complejidades lingüísticas en el texto, que impidan a alumnado llegar a comprender el mensaje del mismo. Sin embargo, lo sencillo no debe confundirse con lo simple, un nivel de lenguaje apropiado será aquel que mantenga el texto como un reto interpretativo para el alumnado. Se trata de poner un “desafío” a los lectores para que se vean obligados a expresar su respuesta lectora en una lengua extranjera, expresión que, en sentido más general, constituye el fin fundamental del enfoque comunicativo.

En cuanto a la dinámica del aula, ésta se basará en la participación de los alumnos y alumnas.² Los discentes también tendrán que adaptarse a este nuevo enfoque, ya que pasarán de ser receptores pasivos a ser un elemento activo que configura el propio texto. El diseño de las actividades tendrá que guiar al principio a los alumnos y alumnas para que vayan acostumbrándose a leer, a responder al texto, y a transmitir esa respuesta y escuchar las de los demás. Con práctica y constancia, y sin necesidad de invertir mucho tiempo en la lectura de poemas en el aula, el alumnado irá tomando las riendas de la discusión sobre el texto, y serán ellos los que marquen el ritmo de la dinámica en el aula.

En resumen, la puesta en práctica del enfoque de Crecimiento Personal exige del aula que la aproximación al texto literario tenga en cuenta la complejidad y riqueza del proceso lector. No se trata de crear una “falsa lectura” con la cual abordar escondidos objetivos gramaticales o léxicos, sino de **LEER**, con todas sus ventajas y dificultades. Leer en un sentido amplio. Este procedimiento de aproximación puede ser más o menos guiado en los primeros usos de textos literarios, en este caso poesía, y progresivamente, y cuando el alumnado se familiarice con lo que se pide de él, se puede dejar más libertad a éste para que se exprese y recree el que texto en el aula.

² Mrozowska (2000) denomina precisamente así, “participación”, a la estrategia de enseñanza empleada a la hora de utilizar este enfoque

4. Procedimientos para elaborar una lección.

Una buena guía para elaborar una unidad didáctica basada en la metodología del enfoque de Crecimiento Personal es la ofrecida por Mrozowska (2000: 6), que se basa en tres estadios básicos. En el primero de ellos se intenta personalizar y activar el proceso de lectura. El segundo abre el texto a las investigaciones de los discentes. Y el tercero establece la respuesta del alumnado como el centro de atención del alumnado. A continuación, ofrezco algunas sugerencias para poder trabajar con estos tres pasos.

En primer lugar, la personalización y activación del proceso de lectura se puede llevar a cabo mediante la elicitación de experiencias del alumnado que tengan relación con el tema del poema. En este primer paso también se pueden resolver dudas sobre vocabulario problemático que dificulte el primer acceso al poema. Sobre todo, se debe despertar el interés, colocar el interrogante necesario para que el alumnado tenga una motivación a la hora de leer el texto y activar los esquemas mentales necesarios para la posterior comprensión del mismo (véase Carrell). Esta motivación tiene que estar siempre relacionada con el proceso de leer, por ejemplo, conocer el final de una historia, y nunca con otros objetivos extrínsecos, por ejemplo, buscar todos los pasados de los verbos irregulares que aparecen en el texto.

Una vez tenemos una “llave” con la cual abrir la experiencia lectora de nuestro alumnado, debemos dejar el texto abierto a las investigaciones de los alumnos y alumnas. En este estadio es necesario tener en cuenta algunas consideraciones. En primer lugar, las actividades que realicemos deben seguir centrándose en el mensaje del poema, y se debe evitar prestar atención sólo a la forma del mensaje sin su contenido. Por este motivo, el poema nunca debe ser una excusa para mostrar el uso de un elemento gramatical o léxico, ya que se degrada la naturaleza de su creación. Además, estas actividades deben guiar al alumnado en su proceso de lectura pero sin imponer ningún punto de vista. En esta interpretación los lectores tendrán en cuenta que tendrán tanto puntos en común como de disensión con los demás, y que estos últimos llevarán probablemente a una segunda o tercera lectura del texto para comprobar si efectivamente comparten esas experiencias lectoras que, en primera instancia, no habían surgido.

Una vez el texto ha provocado una experiencia lectora, es necesario establecer la respuesta del lector/discente como el centro de atención en el aula. Esta respuesta es

imprescindible para reflexionar sobre los procesos cognitivos activados antes y durante la lectura: ¿qué ha hecho que respondiera de esta forma y no de otra?. También es posible trabajar sobre el proceso de creación realizando “creative writing”, convirtiendo al alumno/a en creador. El alumno/a crea mediante las pautas que ha interiorizado en las secciones anteriores, por lo que posteriormente le será más sencillo reconocerlas en otros textos. En definitiva, en este último estadio se debe ayudar a expresar al alumnado su propia recreación del texto.

4. Ejemplos con poemas

En esta sección, se aborda una propuesta metodológica basada en el poema “Four” de Helen Dunmore. Las actividades que se sugieren no son rígidas, por lo que pueden ser adaptadas a diferentes niveles, o enriquecidas con nuevas ideas, según la creatividad e imaginación de cada docente.

Poema “FOUR”

En primer lugar, y como ya he dicho anteriormente, es recomendable que el poema que vayamos a utilizar no tenga grandes dificultades lingüísticas que constituyan un serio obstáculo para la comprensión del mismo. En segundo lugar, y siempre que sea posible, elegiremos un poema que nos haya transmitido algo como lectores, y que creamos que puede transmitir también a nuestro alumnado. En este caso, la voz poética es la de un niño viendo la realidad a través de sus ojos, por lo que, dado que todos los alumnos y alumnas cuentan con la experiencia de su propia niñez, resulta evidente que el tema no es ajeno a su conocimiento. Teniendo en cuenta pues este punto de referencia, pasaremos a elaborar las actividades.

Paso 1: Personalizar y activar el proceso de lectura.

La “personalización” del poema en este caso se basará en unir la experiencia de nuestros alumnos y alumnas (y la nuestra) con la de la voz poética. Existen muchas maneras de realizar esta unión, normalmente se apela a la memoria de los discentes para que recuerden aspectos sobre su niñez. En este caso, propongo guiar al alumnado en esta tarea, proporcionándoles una guía con la cual ordenar sus recuerdos. Para ello, el docente hace reflexionar al alumnado sobre su infancia. (Ver el “esquema de la unidad” al final del artículo). En el caso de clases que normalmente respondan de forma espontánea, se puede elicitarse la respuesta del grupo en conjunto. Si, por el contrario, la respuesta del alumnado es difícil de

conseguir, se puede pedir que elaboren su propio esquema individualmente o en parejas en una hoja para que después compartan sus respuestas con el resto.

Paso 2: Entrada en el texto.

Una vez realizado la primera aproximación al texto a través de la elicitación de sensaciones y pensamientos de la niñez, es hora de realizar la entrada al mismo. Es importante recordar que esta información que se ha obtenido sobre la niñez del alumnado en el paso 1 no debe ser desechada en los siguientes pasos. En muchas actividades relacionadas con textos literarios o no literarios, las actividades anteriores a la lectura se convierten en una mera excusa para introducir el tema del texto. Sin embargo, si esta información no se utiliza en los siguientes pasos, el discente se siente frustrado, como hubiera sido víctima de un engaño para realizar una tarea compleja. Las actividades realizadas antes de la lectura nos abren paso al texto, pero también nos ofrecen recursos con los que podemos, y debemos, trabajar para llegar a un entendimiento más profundo del texto mismo.

La siguiente actividad une el paso número 1 con la entrada al texto. Para ello, el docente dará una lista de adjetivos a los discentes. (Ver el “esquema de la unidad” al final del artículo). El docente pedirá que subrayen aquellos adjetivos que les describen en su infancia. Una vez hecha esta sencilla tarea, se les dará el texto del poema, y se pedirá que hagan un círculo alrededor de aquellos adjetivos que expresen el estado del niño en el poema. Esta actividad también puede ser guiada. Para ello el docente se servirá de un proyector OHP o repartirá el poema estrofa por estrofa, con el fin de que los alumnos realicen el trabajo poco a poco. Es recomendable que esta actividad se haga en principio individualmente, aunque luego haya una puesta en común con toda la clase.

Four by Helen Dunmore

On our first morning

Miss asked us how old we were
She asked us one by one
and everyone
shone with knowing the answer –
“Miss! Miss! I’m four!”

But then some of them grew up
to five, like a club
I wanted to join
but they wouldn’t let me in,
when we made our hats for Halloween

Peter and Richard and Nasreem
sat together on the fives table.

I'm the donkey in the stable
and the fives are Mary and Joseph
and the Angel Gabriel.

I was sad in the home corner
thinking about being four
only four, always waiting
for five to begin,

I didn't want to go out at playtime
so I told my friend Jasmine
and she told Miss, and Miss came
and Miss asked why I was crying,
and I told her it's not fair
I can't stop being four.

Miss checked when my birthday was
and she told me it was fifty-three days.

Fifty-three days of being four!

But Miss said, those days are like treasure
those days of being four
be four every day you can
every minute till it's gone.

It was still playtime

I was still four
four, like treasure,

and Miss gave me a sticker
and I stuck it on,

she says the words say
FOUR AND COUNTING.

Una vez decidida la sucesión de sentimientos en el texto a través de la selección de los adjetivos propuestos, el docente puede pedir que los alumnos/as comparen los adjetivos que seleccionaron para su propia infancia con aquellos escogidos para el poema. Esta sencilla actividad hará que los alumnos y alumnas tengan que inspeccionar más a fondo en poema, encontrando una respuesta a la lectura que tenga a la vez un soporte en su propia experiencia. Dependiendo del nivel del alumnado y de la familiaridad que tengan con la discusión sobre textos literarios en clase, el docente puede ofrecer más o menos guías al alumnado. Las guías serán preguntas encaminadas a resolver los enigmas que plantea el poema para ellos mismos. Es importante recordar que el docente no debe imponer su visión del texto como la única, aunque su lectura sea tan primordial como la de su alumnado. Como sugerencia, se puede pedir a los discentes que observen la sucesión de sentimientos

en la selección de adjetivos que ha realizado, y que determinase qué hace que cambie de estado en cada transición. Ejemplo inventado: SAD→HAPPY (the teacher gave him a sweet). También, y aunque seguramente algún alumno o alumna lance la pregunta en el aula, se puede discutir ¿por qué la última línea figura en mayúsculas?

Paso 3. Establecer la respuesta lectora como centro de atención

Ha llegado el momento de abandonar el poema, pero antes de hacerlo siempre es necesario comprobar que seguimos llevando la llave que habíamos encontrado al principio, y que la utilizamos para cerrar la puerta después de salir. La llave en este caso era la experiencia infantil de nuestro alumnado. Mi propuesta es utilizar una actividad de creative writing, en la que los alumnos cuentan con una “plantilla” que les ayuda a guiar su respuesta (ver lesson outline al final del artículo)

Este tercer paso es tan importante que de él depende la satisfacción del alumnado a la hora de abordar un nuevo poema. Los poemas que realicen nuestros alumnos y alumnas deben ser considerados por los docentes, leídos y admirados. Por ello, es una buena idea realizar un póster con ellos, o realizar una votación para determinar los 5 mejores del aula, con el fin de fomentar la competitividad, y animar a aquellos que no se han esmerado en la actividad a poner más entusiasmo en una próxima vez.

Conclusión

A través del artículo hemos conocido el escaso uso de la poesía en las aulas y, en contraposición, las ventajas que se derivan de su uso. Asimismo hemos repasado los tres enfoques metodológicos más significativos, y su relevancia para las aulas de inglés como lengua extranjera actuales. El enfoque de Crecimiento Personal ha sido explicado con mayor detalle, considerándolo el más apropiado para nuestros objetivos: un aula comunicativa y centrada en el discente. Por último, se ha dotado de recomendaciones generales acerca de la paulatina implantación de este enfoque en el uso de textos literarios en el aula, y se ha provisto de una lección de ejemplo basada en un poema. En conclusión, ni docentes ni discentes deben considerar que el uso del texto literario en el aula está lleno de dificultades, ya que a través de una adecuada selección de material, una correcta metodología, y una actitud positiva hacia la lectura, la experiencia de leer en una lengua extranjera se convierte en una actividad de aprendizaje y de disfrute.

ESQUEMA DE LA UNIDAD

Paso 1. Personalizar y activar el proceso de lectura. El docente dibuja el siguiente esquema para que el alumnado lo rellene individualmente. Después se comparte las respuestas de cada uno en grupo.

MY CHILDHOOD

- Think
- Touch
- Smell
- Taste
- Hear
- See

Paso 2. Entrada en el texto. El docente escribe en la pizarra, o reparte en hojas, la siguiente lista de adjetivos. Los discentes subrayan los adjetivos que describen su infancia. Se reparte el poema para que lo lean. Los discentes rodean los adjetivos que expresan estados de ánimo. Comparar adjetivos. Establecer discusión.

Sad	Impatient	Relaxed	Ashamed
Disappointed	Relieved	Depressed	Self-justifying
Happy	Proud	Guilty	Worried
Aggrieved	Satisfied	Angry	Insecure
Amused	Remorseful	Calm	Doubtful
Bored	Nostalgic	Tormented	

Paso 3. Trabajar sobre la respuesta lectora. Escribir un poema con la guía proporcionada (o sin ella, para aquellos que lo prefieran). Otra opción: lectura dramatizada.

When I was four, I saw...
When I was four, I saw...
When I was four, I heard...
When I was four, I tasted...
When I was four, I smelled...
When I was four, I touched...
When I was four, I thought...
Now that I'm ----, I see...
Now that I'm ----, I hear...
Now that I'm ----, I taste...
Now that I'm ---, I smell...
Now that I'm --, I touch...
Now that I'm ---, I think...

BIBLIOGRAFÍA

- Carrell, Patricia L.; Devine, Joanne, and Eskey, David E. (eds). 1988. "Interactive approaches to Second language reading". Cambridge: Cambridge University Press.
- Carter, Ronald, y Michael Long. 1991. *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Dunmore, Helen. 2001. *Snollygoster and other poems*. London: Scholastic Press.
- Fernández Fernández, Raquel. 2003. *Estudio sobre el uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en centros de Secundaria de la Comunidad de Madrid*. Universidad de Alcalá, Madrid (España). (Memoria de Licenciatura sin publicar).
- Karolides, Nicholas J. 2000. *Reader Response in Secondary and College Classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mrozowska, Hanna. 2000. "Literature in the Language Classroom: Celebration-Exploitation-Participation". *IATEFL Issues*. 154, April/May: 4-7.
- Paran, Amos. 2000. "Survey Review: Recent books on the teaching of literature". *ELT Journal*, 54/1: 75-88.
- Rosenblatt, Louise M. 1978. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois UP. 1994.
- Rosenblatt, Louise M. 2002 (1938) *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Raquel Fernández Fernández es becaria de Investigación CAM y desarrolla su actividad investigadora en la Universidad de Alcalá (Dpto de Filología Moderna). Sus campos de investigación principales son el uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el desarrollo de herramientas de investigación sobre los estilos de aprendizaje. Es autora de contribuciones a publicaciones nacionales e internacionales y miembro activo de la Red Europea de Doctorado.
raquel.fernandez@uah.es; <http://tu.auna.es/zonaweb/raquelfdez>

Humanistic education in Spanish context: its value in the secondary classroom

Fonseca Mora, M.C., Universidad de Huelva,
y Díaz Pinto, E., Enseñanza Secundaria

Abstract

In this paper, we report the findings of a collaborative case study where an English teacher in the Spanish secondary school uses humanistic exercises to enhance motivation. Data collection procedures such as audio-recorded lessons, language tests and motivation questionnaires were used leading to both quantitative and qualitative analyses. The results indicate the usefulness of these humanistic activities as key elements in fostering the type of meaningful contextual interaction that promotes high motivation and selective attention. They also generated a sense of community and the emergence of collaborative relationships. Therefore, more oral contributions in the target language were observed as learners exhibited interest in expressing their feeling and thoughts.

1. Humanistic Education

Humanistic ideas in education are widely known since in the 60s and 70s the work of well-known psychologists such as Rogers or Maslow put forward theoretical bases for the humanistic movement. The writings of proponents of humanistic language teaching such as Moskowitz (1978), Rinvolucrí (1982), Stevick (1990) and Arnold (1999) have focused on the cognitive, affective and physical needs of the learner and several alternative methods for language teaching have offered different ways of putting all these ideas into practice. Humanistic language teaching places great emphasis on the human natural capacity for learning. The development of this innate capacity is based on personal meaning, that is to say,

For education to be an enriching experience the meanings that emerge must become **personal**, and they must be significant and important in some part of the person's life. Meanings must also be **viable**, that is they must prove useful and effective in mediating one's transactions; transactions with stored knowledge, with people and with the world. (Thomas y Harri-Augstein, in Williams y Burden, 1997: 51)

Therefore, learners' personal experience is considered as valuable knowledge that can be used as a resource for language learning. Language learning is strongly linked with interpersonal communication skills. These communication skills are not only based on cognitive aspects such as the knowledge of the language *per se*, but also on affective ones as, for instance, the capacity of relating to others that, at the same time, depends on personal security and self-confidence. Stevick (1990) affirms that pupils learn more and better if they feel comfortable with themselves and with their group, and that a teaching method which emphasizes their personal strength will lead to more effective learning. Moreover, from a humanistic point of view, the way teachers present material to their students, the steps followed to involve students in language learning and the type of feedback teachers give to students' responses are also carefully to be considered as all these pedagogical interventions can influence learners' belief of their ability to participate successfully in any language task.

Moskowitz (1978) also observes that everybody needs to mature in his/her affective and intellectual dimensions for a complete development as a human being. She emphasizes empathy as an important aspect to be thought of in the language classroom. Empathy can be defined as the process of "putting yourself into someone else's shoes"; it helps students to recognise that their way is not the only way and possibly not even the best way (Arnold 1999). Empathy developed through group activities helps to create a relaxed classroom atmosphere and an adequate climate where learners can feel more self-confident and willing to speak in the target language.

Another point that humanistic language teaching stresses is that learners are responsible for their learning. It means that the teacher has to favour students' learning autonomy and this can be achieved through reflections about learning styles and strategies, and self-assessment tasks. Learners are seen as active participants that cannot be filled with teacher knowledge, but that have to construct their personal understanding of the world.

This article examines the potential value of humanistic language teaching in the EFL classroom as a useful way to help students to improve their communicative competence. One of the main aims stated in the Foreign Language Curriculum in Spain is the development of students' communicative competence. However, due to many factors, among which discipline problems or simply teacher and student burnout can be cited, the oral skills are neglected in many classrooms and

individual grammar and vocabulary activities are essentially the tasks that the secondary EFL learner faces. Some applied linguists and even some language teachers may regard humanistic language teaching ideas as inappropriate or unworkable in “mainstream” contexts. They may argue that these techniques are only for use with small groups in language schools or that they are too “touchy-feely” or even that they are “out on the fringe”. The results of our research point in a completely different direction.

2. Teaching English to Teenagers

Teaching English to teenagers is not an easy task. For this age group, peer approval becomes more important than that of adults. There is a gradual increase in reasoning abilities and management of abstractions, but also a need to talk and argue instead of listening to the teacher. Moskowitz (1978) remarks that teenagers involved in the construction of their own identity. The image that teenagers have of themselves is vital for their whole growth. For learners' self perception, the interaction in the classroom between teachers and learners is highly significant, as it is the existence of responsive educators and attractive courses (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998). Therefore, a supporting environment at school becomes crucial for them to develop self-acceptance and a sense of acceptance from others. Moskowitz (1999) suggests that humanistic activities can help in this process.

Rinvoluceri (1982) justifies the use of humanistic teaching for increasing communicative competence. Communicative competence has been considered the most significant aspect in the study of a foreign language during the last decades. According to MacIntyre et al. (2002) second language communication is “heavily determined by fundamental characteristics of the learner” (p. 560). Teenagers have so much energy that their ability to concentrate is generally limited, but it is also true that it is easier for them to pay more attention to those subjects and to participate in activities that interest them (Epstein 1988). In the secondary FL classroom, it is not useful to postpone practice in actual communication until intermediate or even advanced levels of instruction because, among other reasons, those levels may never be reached by the majority of students. In traditional classrooms, learners usually spend many hours doing mechanical exercises in the second language before trying to encode their own thoughts into the FL. Humanistic activities, however, take into account students' interests, favour the exchange of

learners' personal experiences and therefore, create situations where students can work towards their fluency in the second language.

From the perspective of language teaching materials, secondary textbooks today contain many communicative tasks that are designed to help students to get control of the linguistic forms and, at the same time, to centre their attention on the meaning of what is heard and said. Some of those activities are little more than structural exercises with a communicative veneer. Others are role-plays, drama, problem-solving activities, or games that could motivate students to participate actively. However, many of these are considered by the learners to be merely enjoyable activities, without involving true interaction. These so-called communicative activities often do not have a personal meaning for students and learners frequently do not see them as something that will be useful for their future.

Through the use of humanistic activities which also give students exposure to new vocabulary and grammatical concepts, students learn more about themselves and their classmates while using the second language. With these activities, according to Moskowitz (1999), teachers find that more is involved than the practice of new linguistic concepts; they observe that the relation among the members of the group and their own attitude towards the tasks proposed is changing. They notice that students are motivated. In fact, motivation is not only the engine of learning, but also its effect.

According to Ryan (1994), teenage students describe the attention they want to receive from their teachers with respect to two factors: firstly, the training and the guidance of their classes which implies a concern in their academic level and secondly, the personal attention they get, which indicates that the teacher has taken time to get acquainted with them personally. Humanistic teachers are particularly concerned with both types of attention required by students. Hooper-Hansen (1999) explains how demanding teaching in a humanistic way is. Humanistic teachers need to engage "many levels of mind, bringing emotion, intuition, gross and subtle senses to bear on the same goal as intellect" (Hooper-Hansen 1999: p.1).

3. Humanistic education in the FL classroom: a collaborative research study

In the present study, two propositions are examined. It is hypothesised, firstly, that elementary language students will be able to understand and will be willing to

participate actively in the foreign language when there is a meaningful contextual interaction where they are encouraged to express their own ideas instead of replicating model utterances. Secondly, learners' motivation towards English as a foreign language will increase when there are class interactions which reinforce their self-esteem and help to promote good relations in the group.

The participants were a class of 30 Spanish students in their first year of Secondary Education. They were between twelve and fifteen years old and two of them were learners with learning disabilities. The students had been learning English for five years, but they still had low proficiency and none of them was effective at communicating in English. All students were from a rural area where interaction in the foreign language outside the classroom is nearly impossible. In an initial interview, their teacher observed their negative attitude towards the oral use of English in the classroom and also their general demotivation and lack of interest in this subject.

The teacher participated in a teacher training program (120 hours) organised by the University of Huelva with financial support of the Junta de Andalucía. The main aim of that program was to provide English teachers with tools to educate the whole person. Topics such as whole-person teaching, learning styles, self-esteem, task-based learning, multiple intelligences, strategies, cooperative learning, anxiety, visualisation, movement, among many others, were covered. She decided to participate in a collaborative research study to analyse the effectiveness of humanistic exercises in her classroom.

Questionnaires adapted from the Attitude and Motivation Test Battery (AMTB) developed by Gardner (1985) and translated into Spanish were administered to the participants at the beginning and the end of the semester. The questionnaires included the following three scales:

- interest and attitudes toward the English language and culture;
- motivation based on their desire to learn English and their effort investment;
- evaluation of the course.

In addition, students took a language proficiency test at the beginning and end of the research period so that the improvement of their linguistic competence could be observed. Several lessons were also audio-taped to analyse students' oral contributions.

A humanistic approach to language learning was implemented during one semester. The class met three hours per week. All the humanistic activities used were designed to enable the students to get to know each other better. They sat in a circle and their interventions were only interrupted by the teacher to clarify meanings rather than to correct grammatical errors. The students were always encouraged to use the target language to express their own feelings, enhancing in this way both their linguistic ability and their emotional improvement.

The introduction of the new grammatical concepts and vocabulary was always related to the humanistic activities. For example, the exercise "Special Day" (White 1992) was used to practise the verb *to be* and positive personality adjectives. In the group-project called "Let's make something together", the students practised the past simple of regular verbs and the present simple and continuous. The activity "Circle time" (White 1992) helped to review telling the time, numbers and the present continuous. Drama activities and songs were used to reduce anxiety and to help students with pronunciation and sentence structure in the L2 (Fonseca 2002).

4. Practical application of a humanistic exercise

The activity "Special Day" (White 1992) was chosen as it had been described by De Andrés (1999) as a

Significant activity used to promote a sense of security, identity and belonging. It was aimed at helping children learn to listen to each other, to wait for their turn and to develop language skills. Above all, it encouraged them to praise others....this is one of the most effective ways of enhancing children's self-esteem; making positive remarks about others makes children think positively about themselves too. (De Andrés 1999: 94)

Pupils were given in this case a piece of paper where they had to write a positive comment about one of their classmates. In the beginning, students could choose from expressions written on the blackboard and then read them. But they soon added some new expressions in order to refer directly to each other. They also asked the teacher for the language they needed to express what they wanted to say. When everybody in the class had all the contributions from their classmates, they completed a certificate that started with the phrase "*I am special to this class because...*". These certificates were put up on the classroom walls.

5. Results

The contrast between results of the pre-test and the post-tests done at the beginning and end of the term were very significant and showed the great improvement in the levels of motivation and interest in the subject (See table-1). As for the language proficiency test, the results illustrate that the time devoted to humanistic exercises was, in fact, well-used. While only the 50% of learners passed the test at the beginning of the term, the 86,7 % did at the end. Although the experiment did not involve a comparison group to eliminate the variable of continued exposure to the language which could have influenced the results of the proficiency test, it is unusual among these students to observe such a great improvement. Furthermore, there was a significant increase in interest and attitudes towards the English language and culture. Learners rated this humanistic English class as interesting and useful.

	Pre-tests results	Post-tests results
Interest and attitudes towards English	23%	60%
Motivation	50%	97%
Evaluation of the course	47%	97%
Language proficiency	50%	86,7%

Table 1. Summary results for questionnaires and proficiency test.

The analysis of the transcript of the audio-recorded lessons showed that students made a great number of contributions with a communicative intention. Their desire to communicate was strong enough to try to overcome their linguistic problems. Due to the fact that students were asking and answering referential questions instead of display ones, the teacher's wait-time for student contributions was longer. The teacher avoided overt error correction and mainly gave feedback on the content of what students said rather than only on the form. There were more self-initiated turns than in traditional classes as students started asking the teacher how to say in English what they wanted to say. They began to ask for help by producing expressions such as *How do you say that in English?*, *I don't understand*, *What does this word mean?*, *Please say it again* o *Please speak slowly*. Once they had the vocabulary they needed, they started speaking directly to each other. The communication in the group was very successful, and students seemed to be satisfied with finding themselves able to communicate in the target language.

The main agents of the activities were the students themselves, so, the role of the teacher was that of facilitator or counsellor, guiding the class but also allowing

space for imagination and spontaneity. The quantitative shift in students' interest in English was also appreciated in the final learner questionnaires. We transcribe directly some of their comments:

- Me he sentido estupendamente conmigo misma, con todos los compañeros y con la profesora porque pocos profesores y amigos están dispuestos a que nos demos unos a otros lo que destaca bueno de nosotros, ya que hay algunos que sólo ven nuestros defectos y no comprenden la edad que tenemos.
- Me he sentido estupendamente, me he dado cuenta de que me valoran, que existe un buen ambiente en esta clase y que hay mucho compañerismo y cariño entre nosotros. Además creo que voy a echar de menos estos buenos momentos y a todos mis compañeros.

In an oral interview with the teacher, she commented that everyone in the group was attentive and showed interest during the activities. Furthermore, students also changed their attitude towards the subject: all of them wanted to participate and would have liked more time for the English lesson. For the first time, the students with special needs did the same activities as the other members of the class and were actually involved. The final written evaluation of the exercises by the students showed that they felt they had learned and had fun doing the activities. In the teacher's report on this language teaching experience, she stated that this class had become less conflictive and more participative. In fact, students started greeting their teacher in English outside the classroom and asked for more time for the English classes after working on these activities.

6. Conclusion

The utilization of humanistic exercises in the English classroom showed that students will interact with each other when they have something important to share. A teacher's job is not limited to the correction of mistakes. And despite the fact that the exercises are teacher-guided, spontaneity and imagination are also in attendance (Rinvolucrí 1982). As movements are allowed, students' physical nature is also taken into account. Such a learning approach requires teachers' disposition and a clear definition of which are the cognitive, linguistic and affective objectives to be developed. Meaningful contextual interactions help students to understand that English as a Foreign Language can be used as a real means of communication and not only as a tool to practise new linguistic concepts.

If learning can be considered as the acquisition of knowledge, it is also true that learning becomes more efficient whenever it is perceived as useful knowledge, so it needs to be built on learners' previous knowledge (Ausubel 1968). Learning has taken place whenever there is a change in a person's behavior, disposition or capacity. The syllabus of EFL should help teenagers to learn and grow towards a change in their education that is based on an evolutionary process which embraces their social, personal, physical and intellectual needs (Stillman y Maychell, 1984; Hargreaves, 1986).

The data collected in this study suggests that humanistic exercises enhance motivation in learners and are also a way to improve their communicative competence by making them talk and listen in L2. In fact, the undertaking of humanistic exercises in the FL classroom can be defined as a facilitation strategy for learning that emerges from a positive environment for interaction that benefits students and teachers.

In the humanistic classroom students are involved in something else than in doing mechanical exercises in the second language, they are given the opportunity of encoding their own thoughts into the FL. Humanistic teachers take on the task of guiding, without discouraging, learners' first attempts at saying what they really wish to say in the foreign language. The perception teachers have of their function, their own L2 experiences and proficiency influence the views they have of their goals, and not until they take a critical look at their attitudes will they be ready to eliminate the obstacles that lie in the way of creating the kinds of learning environments that are most constructive for students. The role of language teachers is to facilitate students to handle real-life situations, to find satisfaction in discovering the ideas of others and in gaining new ways of self-expression. Humanistic language teaching allows this and thus has a relevant function in Spanish context.

References

- Arnold, J. 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ausubel, S.A. 1968. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- De Andrés, V. 1999. "Self-esteem in the Classroom." in J. Arnold (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: C.U.P.

- Ellis, R. 1985. *Understanding Second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Epstein, J. L. 1988. *Schools in the Center: Schools, Family, Peer and Community. Connections for More Effective Middle Grade Schools and Students*. Baltimore, MD, John Hopkins University Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Fonseca Mora, M^a C. (ed.) 2002. *Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar Inglés*. Sevilla: Mergablum.
- Gardner, R. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Hargreaves, A. 1986. *Two Cultures of Schooling: The Case of Middle Schools*. London, Falmer Press.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. 1998. *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hooper Hansen, G. 1999. Are we ready for Holism? *Humanizing Language Teaching*. (hltmag.co.uk./jun99)
- Littlewood, W. 1996. *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas. Introducción al Enfoque Comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C, Clement ,R. and L.A. Donovan. 2002. "Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students". *Language Learning*, 52,3: 537-564.
- Moskowitz, G. 1978. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Rinvoluti, M. 1982. "Awareness activity for teaching structures" in The British Council (Ed.) *ELT Documents 113: Humanistic Approaches. An Empirical View*. London: The British Council.
- Ryan, J. 1994. "Organizing the facts: Aboriginal education and cultural differences in discourse and knowledge", *Language and Education*, 8, 4, pp. 251-71.
- Schumann, John H. 1997. *The Neurobiology of Affect in Language*. Boston: Blackwell.
- Stevick, E. W. 1990. *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stillman, A. and Maychell, K. 1984. *School to School*, New Jersey, NFER-Nelson.
- White, M. 1992. *Self-Esteem: Its Meaning and Value in Schools*. Sets A and B. Dunstable: Folens.
- Williams, M. y R. Burden. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fonseca Mora, M.C. (Universidad de Huelva) and **Díaz Pinto, E.** (Enseñanza Secundaria)
Dirección: Dpto. de Filología Inglesa, Universidad de Huelva, Avda. Fuerzas Armadas s/n,
Huelva 21071
E-mail: fonseca@uhu.es, ediazpinto@eresmas.com

The Role of Gender in L2 Interaction: Socialization via L2 Materials

Carolyn Gascoigne

University of Nebraska at Omaha

Abstract

Given the importance placed on student-student interaction in today's second language (L2) classroom, this article seeks to examine target language interaction models presented to L2 students. Specifically, this investigation reviews how male and female interaction styles are presented to L2 learners in target language scripts such as textbook and workbook dialogues and audio segments in order to determine whether or not pedagogical materials reinforce stereotypical gender-typed interaction styles.

Résumé

Etant donné l'importance de l'interaction orale dans les cours de langue étrangère de nos jours, cet article veut examiner les modèles d'interaction présentés aux élèves dans les texts, surtout les dialogues homme-femme et le style employé par et entre les deux sexes.

Introduction

Promoting student–student interaction is a goal of many educators in most disciplines. In the 1960s, for example, an “oracy” movement championed the educational value of interaction in all classrooms. Drawing analogies to literacy, Wilkinson (1965) felt that oracy (or interaction) was “a condition of learning in all subjects” (58). For the foreign language educator, however, interaction has only recently (post 1980s) received serious attention. In fact, for decades interaction was considered “little more than a reinforcement activity; an opportunity for students to strengthen their recall of grammar rules and vocabulary lists” (Gascoigne, 2003:1). Fortunately, in our post-communicative world, the productive use of language is now being viewed as an enactment of mental processes, as well as an occasion for learning (Swain and Lapkin, 1998). For Gass and Varonis (1986), for example,

interaction plays a central role in language acquisition by providing learners with “a forum for testing out hypothesis about the target language” (318). Similarly, Oliver (1998) believes that interaction is beneficial because,

It provides learners with the opportunity to obtain comprehensible input that is uniquely modified for learners’ individual circumstances. It also allows them to modify their own contributions to a conversation in order to make themselves understood. (373)

Given the force of our profession’s shift toward learner output and interaction in the classroom from a traditional teacher-dominated model (Gascoigne, 2003; Gass, Mackey, and Pica, 1989; Long, 1995; Platt and Brooks, 1994; Polio and Gass, 1998), the implications of this move must be examined. One important facet of the increased attention to classroom interaction is the role of gender in the interaction process. Indeed, within first-language (L1) interaction studies, important gender-specific styles have been well-documented (Bacon and Finnemann, 1992; Cameron, McAlinden, and O’Leary, 1989; Coates, 1989; Mulac, Wieman, Widenmann, and Gibson, 1998; Swann, 1998).

To a much lesser extent, the effect of gender on L2 interaction has also been examined (Gascoigne, 2003; Gass and Varonis, 1986; Pica et al., 1991), yet is in need of further attention, “this is an area that has heretofore been neglected among L2 acquisition researchers” (Gass and Varonis, 1986:326). The following investigation seeks to extend this line of inquiry to the pedagogical materials used in today’s classroom. Specifically, it will review how male and female interaction styles are presented to L2 learners in target-language scripts such as textbook and workbook dialogues, and audio segments. The driving question is: Do L2 pedagogical materials mirror stereotypical male and female interaction (L1 and L2) styles? In other words, do L2 materials perpetuate and reinforce the “unequal partnership” (Gass and Varonis, 1986:349) that often exists in interaction situations?

Gender Styles

A great deal of linguistic and sociolinguistic research has focused on the effect of gender in L1 interaction, most of which has been conducted in English. Among the manifold and recurring gender-specific interaction styles, we find that males tend to use linguistic devices such as interruptions, directives, and sentence-initial

conjunctions. Females tend to rely more heavily upon questions, justifiers, intensive adverbs, personal pronouns and word-initial adverbs (Aries, 1967; Mulac et al., 1998; Taps and Yancy-Martin, 1998). In a 1998 mixed-gender dyad study, Mulac et al. found that

Men used more of what might be considered a direct or overt control tactic, the use of interruptions (Let's go on to the next topic and see). Consistent with this analysis, their discourse also displayed a greater use of directives (Why don't you write down our answers?) And men maintained the floor through more frequent use of conjunction/fillers to begin a sentence. In contrast, women made greater use of what appears to be indirect control strategy questions (What's next?). In addition, they also made greater use of justifiers, apparently sensing a need to provide a rationale for their statements. (Mulac et al. 330)

When in mixed-gender groups, Swann (1989) found that in contrast to the "stereotype of the over-talkative women. . . it is men who dominate the talk. . . men have been found to use more interruptions. . . and simply to talk more than women" (123). For Janet Holmes (1995), men use interaction as a means of gaining and exchanging information, whereas women use it as a way to connect to others.

Females, it would appear, disagree less often—or at least soften their oppositions more than males. Females also tend to use more hedges, or words and phrases designed to reduce the force of an utterance, such as "a bit" or the tag "didn't you?" Not surprisingly, given the cooperative nature of female language, Johnson (1997) found that in cross-sex conversations women fared "poorly in comparison with men in terms of turn taking, interruption, and holding the floor" (9). In fact, the cooperative nature of typical female speech is so well documented that it has been christened "polyphonic" (Coates, 1989:109), reflecting collaboration and the common use of minimal responses ("yes," "humm," "right") that serve to signal the female's supportive role in the dialogue. Men, on the other hand, tend to rely on a hierarchical one-at-a-time mode of interaction at times permitting monologues, or turns at "playing the expert" (Coates, 1989:109). Other typical female characteristics include "hesitations, intensifiers, qualifiers, tag questions, and rising intonation in declaratives (Cameron, McAlinden, and O'Leary, 1989:75).

Although drastically fewer in number, studies examining the effect of gender in L2 interaction (Gascoigne, 2003; Gass and Varonis, 1986; Pica et al., 1991) are noting similarities between L1 gender styles and those in an L2. Gascoigne, for example, sought to determine whether or not gender-specific interaction styles could be detected among English-speaking students communicating in their L2

(French), and how any detected trends correlated with those already found in L1 studies. Audiorecording the interaction of 20 third-semester post-secondary students divided into male-male, male-female, female-female dyads over a six-week period, she concluded that

there may be diverging male and female L2 interaction styles and that in many respects the L2 styles mirror those identified in the L1 research: females tend to use more hesitant or mitigating speech, females employ more minimal responses to signal their participation in a co-constructed dialogue, and males produce more conversation leads. (2003:14)

The males also produced more words and turns in the mixed dyads, as also evidenced in the L1 research.

Socialization Patterns

Since the 1970s, there has been increasing concern expressed regarding “the role of the formal education system in reproducing gender differences and inequalities” (Swann and Graddol, 1995: 135). Studies of L1 classroom interaction have long shown that boys tend to dominate classroom interaction and that educators, at times, reinforce this type of behavior by giving additional time and attention to males (Aries, 1967; Cameron, McAlinden, and O’Leary, 1989; Holmes, 1995; Sadker and Sadker, 1995; Swann and Graddol, 1995). Our educational environment “seems to favor boys, at least in the sense that those who do most of the talking and are able to get their views across tend to be boys” (Swann and Graddol, 1995:136). Because most language students and teachers believe that progress is made by using the target language as much and in as authentic contexts as possible, L2 learners have additional reason to believe that their progress depends to a considerable extent on access to the floor, interaction, and the teacher’s attention (Holmes). Therefore, it is “females who lost out. Their polite ways of participating in classroom talk means they are disadvantaged in mixed-sex classrooms” (1995:203).

For Davies (1989), masculinity and femininity are structural properties of our society, not necessarily of the individuals. Therefore, our social environments--particularly educational contexts--condition and reinforce gender-specific discursive patterns. Indeed, everyday discourse forces individuals into a

dualistic maleness or femaleness that is quite incompatible with principles of equity and yet is not recognized by the speakers as doing so. Images, metaphors, narrative

structures, terms of address, teaching practices, can all function to position girls as marginal within educational discourse. (238)

Similarly, Gemmill and Zoch Schaible (1991) believe that our culture pushes individuals both covertly and overtly into their “appropriate” gender roles and that the role sets are so embedded that they may be easily extended to new contexts such as small group and L2 interaction.

Materials Review

What do target language pedagogical materials communicate to the language student in terms of gender roles during L2 interaction? To answer this question, the following pages review target-language interaction as it is presented in five popular first-year post-secondary French textbooks all issued between 1999 and 2002¹. Scores were recorded using interaction measures designed by Gass and Varonis (1986). Interaction was therefore quantified by amount of talk (number of words), number of turns, leading, overlap, as well as the amount of softening/mitigating devices (hesitations, qualifiers, tag-questions), minimal responses (back-channel speech) and monologues (greater than 50 uninterrupted words) used by gender per dialogue.

It was expected that L2 pedagogical materials would reflect and therefore reinforce dominant gender-specific patterns in that males would produce more words, take more turns, lead more exchanges, produce more overlap (talk over their partners) and engage in more monologues (extended uninterrupted discourse) than females. It was also expected that females would produce more minimal responses (“yes,” “true,” “I see”) and mitigating/softening speech (“I think,” “maybe”) than males.

Of the five textbook programs selected, one chapter (the median chapter) was targeted for detailed review. All dialogues involving either one male and one female, two males, or two females appearing in the target chapter textbook, workbook, and ancillary oral material (student or lab CD) were reviewed. A total of twenty-four dialogues involving two speakers were identified in the target chapters. Of the twenty-four dialogues, six were from male-male dyads, six from female-

¹ To keep the focus on the trends rather than the texts, individual textbook programs are not named. This information may be requested from the author.

female dyads, and twelve from mixed gender dyads. Averaged findings by dyad and gender are presented in Tables 1 and 2 below.

Table 1

Average Interaction Scores by Gender in Mixed (Male-Female) Dyads

	Mixed Pairs	
	Male	Female
Number of Words	89.3	77.6
Number of Turns	6.75	6.9
Conversation Leads	.58	.41
Overlaps	.16	0
Monologues	0	0
Minimal Responses	.16	.41
Mitigating Devices	0	0

Table 2

Average Interaction Scores by Gender in Same-Sex Dyads

	Male ¹ -Male ²	Female ¹ -Female ²
Number of Words	34.25 29.25	72 84.25
Number of Turns	2.5 2.25	.7 .7
Conversation Leads	.5 .5	.5 .5
Overlaps	0 0	0 0
Monologues	0 0	0 0
Minimal Responses	0 0	.5 .5
Mitigating Devices	0 0	0 0

Findings

Perhaps the most surprising finding was the lack or near lack of certain linguistic elements for either of the genders in any of the pairings. For example, there were no examples of mitigating devices or marked hesitant language. There were, with one exception, no overlaps or cases where one interlocutor interrupted or spoke over their partner. There were no monologues and very few minimal responses (« oui, » « Ah oui »).

As for the mixed dyads, although there were subtle differences (males produced more words and leads than females; females took more turns and produced more

minimal responses) none reached significance ($p \leq .05$). The only difference reaching significance was that for the number of words uttered between male-male and female-female dyads, with the all-female dialogues being significantly longer than the all-male dialogues. However, even between same-gender pairs (male-male versus female-female), differences for all other measures (turns, leads, overlaps, monologues, minimal responses, and mitigating devices) were either nonexistent or negligible. Contrary to initial expectations, the dialogues examined here do not reflect traditional male and female speaking styles.

In the mixed dyads males did speak more than females, but the difference was negligible. However, when comparing same gender dyads (male-male versus female-female) the females spoke significantly more than the males. Across all dyad types the females produced more minimal responses than males (as expected), but again these differences were insignificant. Males did produce more overlaps ($n = 1$) than the females; however with only one occurrence of an overlap in the entire set, few if any conclusions can be drawn.

Perhaps the most interesting finding coming from the dialogue analysis lies not so much in gender differences, but rather in the discrepancies between the artificial language of the dialogue and that of authentic natural discourse. The complete lack of monologues, hesitations, or mitigating devices; the near lack of overlaps and minimal responses (regardless of the gender of the speaker) is not representative of natural discourse. Indeed, authentic, as opposed to pedagogically-prepared, speech is rarely without hesitations, fillers, and flaws. Native speakers of every language wrestle with false-starts, hesitations, and word searches. For Brown (1994), everyone

makes mistakes in both native and second language situations. Native speakers are normally capable of recognizing and correcting such lapses or mistakes, which are not the result of a deficiency in competence but the result of some sort of imperfection or breakdown in the process of producing speech. These hesitations, slips of the tongue, random ungrammaticalities, and other performance lapses in native speaker production also occur in second language speech. (165)

Production mistakes or slips are not necessarily bad. In fact they can facilitate comprehension by providing natural repetition and pauses that afford the interlocutor additional time to make sense of incoming information. The artificially-created dialogues examined in this review, however, were stripped of such linguistic hesitations, along with gender traces.

Conclusion

If pedagogical environments can condition and reinforce gender-specific discursive patterns (Davies, 1989), then all educators, including foreign language teachers, must be careful of the potentially marginalizing messages we send to our students. The goal of this inquiry was not to prove or disprove a correlation between pedagogical materials and resulting student interaction, but rather to examine whether or not materials typically presented to students of French tend to employ gender-typed language. Indeed, it appears that many textbook authors have made an effort to avoid a stereotyped language in their pedagogical dialogues. As encouraging as this is, it is also clear that these gender-cleansed exchanges are lacking other authentic discursive elements. Therefore, textbook authors may want to consider infusing dialogues with natural discursive elements while maintaining the gender-neutrality they have thus far successfully achieved.

References

- Aries, E. 1967. "Interaction Patterns and Themes of Male, Female, and Mixed Groups." *Small Group Behavior*: 7-18.
- Bacon, S., and M. Finnemann. 1992. "Sex Differences in Self-Reported Beliefs About Foreign Language Learning and Authentic Oral and Written Input." *Language Learning*: 471-95.
- Brown, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cameron, D., McAlinden, S., and K. O'Leary. 1989. "Lakoff in Context: The Social and Linguistic Functions of Tag Questions". *Women and Their Speech Communities*. Eds. J. Coates and D. Cameron. London: Longman: 74-93.
- Coates, J. 1989. "Introduction." *Women and Their Speech Communities*. Eds. J. Coates and D. Cameron. London: Longman: 63-73.
- Davies, B. 1989. "The Discursive Production of the Male / Female Dualism in School Settings" *Oxford Review of Education*: 229-41.
- Gascoigne, C. "Corrections and Miscorrections in Nonnative Conversation" *French Review*, in press.
- Gass, S., Mackey, A., and T. Pica. 1989. "The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition" *Modern Language Journal*: 299-305.
- Gass, S., and E. Varonis. 1986. "Sex Differences in NNS/NNS Interactions" *Talking to Learn*. Ed. R. Day. Rowley, MA: Newbury House: 327-51.
- Gemmill, G., and L. Zoch Schaible. 1991. "The Psychodynamics of Female/Male Role

- Differentiation within Small Groups” *Small Group Research*: 220-39.
- Grace, C. 2000. “Gender Differences: Vocabulary Retention and Access to Translations for Beginning Learners in CALL.” *Modern Language Journal*: 214-24.
- Holmes, J. 1995. *Women, Men, and Politeness*. New York: Longman.
- Johnson, S. 1997. “Theorizing Language and Masculinity: A Feminist Perspective.” *Language and Masculinity*. Eds. S. Johnson and U. Meinhof. Cambridge, MA: Blackwell: 8-26.
- Long, M. 1995. “Input and Second Language Acquisition Theory” *Input in Second Language Acquisition*. Eds. S. Gass and C. Madden. Rowley, MA: Newbury House: 377-93.
- _____. 1996. “The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition.” *Handbook of Language Acquisition*. Eds. W.C. Richards and T.K. Bhatia. New York: Academic: 413-68.
- Mulac, A., Wieman, J., Widenmann, S., and T. Gibson. 1998. “Male/Female Language Differences and Effects in Same-Sex and Mixed-Sex Dyads: The Gender-Linked Language Effect.” *Communication Monographs*: 315-35.
- Oliver, R. 1998. “Negotiation of Meaning in Child Interactions.” *Modern Language Journal*: 372-86.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., Berducci, D., and J. Newman. 1991. “Language Learning Through Interaction: What Role Does Gender Play?” *Studies in Second Language Acquisition*: 343-76.
- Platt, E., and F. Brooks. 1994. “The ‘Acquisition-Rich’ Environment Revisited.” *Modern Language Journal*: 497-511.
- Polio, C., and S. Gass. 1998. “The Role of Interaction in Native Speaker Comprehension of Nonnative Speaker Speech.” *Modern Language Journal*: 308-19.
- Sadker, M., and D. Sadker. 1995. “Sexism in the Schoolroom of the 80s.” *Psychology Today*: 54-57.
- Swain, M., and S. Lapkin. 1998. “Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together.” *Modern Language Journal*: 320-37.
- Swann, J. 1998. “Talk Control: An Illusion from the Classroom of Problems in Analyzing Male Dominance of Conversation.” *Women and Their Speech Communities*. Eds. J. Coates and D. Cameron. London: Longman: 122-40.
- Swann J., and D. Graddol. 1995. “Feminizing Classroom Talk?” *Language and Gender*. Ed. S. Mills. London: Longman: 135-48.
- Taps, J., and P. Yancy Martin. 1990. “Gender Composition, Attributional Accounts, and Women’s Influence and Likeability in Task Groups.” *Small Group Research*: 471-91.
- Wilkinson, A. with Davies, A., and D. Atkinson. 1965. “Spoken English”. *University of Birmingham Educational Review*. Occasional Papers 2.

Carolyn Gascoigne is an Associate Profesor at the University of Nebraska at Omaha, USA.
E-mail: cgascoigne@mail.omaha.edu.

La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE

Carmen Gierden Vega
Universidad de Valladolid

Resumen

La intención primordial de nuestra propuesta es revalorizar y rescatar la vieja idea de que la traducción es un elemento importante que puede contribuir de manera enjundiosa y enriquecedora a la labor enseñanza-aprendizaje de la lengua alemana, sobre todo, tras haber sido relegada y haber caído en el olvido debido a la influencia negativa de la didáctica de la enseñanza de las lenguas clásicas. Partiendo de este hecho intentaremos reflexionar de forma constructiva sobre este campo: cuál es su función y su finalidad, concederle la justa importancia que merece y dotarle del aparato teórico necesario y sobre la interacción *lengua y cultura*. La adquisición de elementos culturales siempre va más allá de la superficie lingüística denotada. Este factor es muy importante a la hora de disociar las dos lenguas en contacto, conocer sus diferencias en el orden léxico, las diferencias en los usos de redacción, las divergencias morfo-sintácticas, etc.

Abstract

Der vorliegende Beitrag behandelt am Beispiel der pädagogischen Übersetzung didaktische und methodische Implikationen, nicht nur inhaltlich sondern auch semasiologisch orientierter Grammatikbeschreibung. Die lange bestehende Klage, die Übersetzung werde nicht mehr genügend im Fremdsprachenunterricht seit der Kritik der traditionellen grammatikalisierenden Übersetzungsmethode beachtet, soll hier aufgehoben werden, und es soll auch gezeigt werden, wie sich der translexikalische Einfluss beim Lexik- und Syntaxerwerb positiv manifestieren kann. Der Beitrag soll deshalb versuchen, den Stellenwert der Übersetzungspraxis im Fremdsprachenunterricht des Deutschen näher zu bestimmen.

1. Conceptuación

La traducción como medio para la adquisición del idioma, hasta no hace mucho, ha gozado de mala prensa generalizada, debido, en primer lugar, al método tradicional de gramática-traducción que obligaba al aprendizaje memorístico de innúmeras listas de vocabulario y reglas gramaticales normativas que debían ponerse en práctica mediante la traducción sistemática de frases. Toda desviación del sistema ideal y de los modelos clásicos era considerada como un efecto de decadencia. En segundo lugar, la traducción mecánica se ejecutaba sobre oraciones o breves textos descontextualizados y en tercer lugar la traducción se confeccionaba de forma muy literal siendo ésta la única versión correcta o admisible. Este tipo de traducción mimética – como la expresión lógica de la mente racional –, que no sin razón pasó a denominarse peyorativamente *dictámenes entre líneas*, resultó pedagógicamente perjudicial pues como se señala comúnmente cada traducción es producto de la recepción de un individuo con una personalidad diferente a la de otro receptor¹ y desde ese punto de vista no puede existir una única traducción correcta (cf. Bachmann 1994: 15).

En contra de todos estos presupuestos dogmáticos, los métodos posteriores desdeñaron por completo y de forma hiperbólica toda posibilidad de traducción y contribuyeron aun más al declive de la traducción y al método gramática-traducción tradicional en sí, desplazándolo por otros planteamientos revolucionarios que daban preeminencia a la expresión y composición libres sin tan siquiera habilitar un espacio mínimo para la lengua materna. Actualmente hay una carencia de un marco metodológico propio que se manifiesta especialmente en la falta de definición de objetivos de aprendizaje (cf. Hurtado Albir 1993: 239) y en el empeño de los docentes en facilitar técnicas de traducción para rendir cuenta de la complejidad de elementos que configuran el aprendizaje de la traducción – y no del idioma.

A pesar de todos estos antecedentes, persistimos en la idea de que la traducción es un elemento importante en la enseñanza de la lengua alemana e imprescindible si se desea acceder a su legado lingüístico y cultural aunque, salvando errores, no debe constituir, como en el pasado, la actividad única o fundamental. Son numerosos los estudios, trabajos o monografías, que dejan entrever esa relación natural entre aprender un idioma extranjero y traducirlo. Valgan al respecto algunas ideas

¹ Y ya no sólo del receptor sino también de otros factores no menos importantes pero que para el caso que nos ocupa no decisivos, como son la finalidad y función últimas del texto, los destinatarios del texto, la cultura de los destinatarios del texto, etc.

interesantes manifestadas por algunos especialistas e investigadores: *En vez de negar lo evidente, sería más práctico orientar la tendencia natural a la traducción en provecho del aprendizaje...* (cf. Königs cit en Bachmann 1994: 14). Ya Malmberg (1971) apuntaba la evidencia de que: *Todos necesitamos traducción, todos traducimos, y debe haber algún lugar para la traducción en la enseñanza de idiomas en algún nivel y hasta un grado que dependerá de los objetivos de la enseñanza.* También en Reiss/Vermeer (1996: 43) encontramos una breve anotación a este respecto cuando hace referencia a la tipología textual: *Un discurso electoral puede traducirse como discurso electoral ...; puede servir como material didáctico y elemento de comparación (p.ej. para mostrar las estructuras de la lengua inglesa).*

O cuando Santoyo (1983: 41) señala: *Vivimos así inmersos, querámoslo o no, en una cultura cuyo rasgo más característico, más señalado y decisivo es el ser una cultura traducida.* Y según de Arriba (1996: 279): *A lo largo de nuestra vida son numerosas las ocasiones en que tenemos que traducir. Podemos, pues, empezar aprendiendo a traducir en el aula.*

De estas premisas se desprende directa o indirectamente un acuerdo común en la aplicación didáctica de la traducción en la enseñanza de idiomas, a lo que nosotros sumamos la siguiente reflexión: La traducción no debe utilizarse como un método para aprender la lengua sino como una actividad valiosa, junto a muchas otras, complementarias; así debe entenderse.

Por ello, cabe distinguir entre dos tipos de traducción claramente delimitadas: la traducción pedagógica y la traducción como fin en sí misma en su forma más perfecta con fines editoriales (traducción científico-técnica, traducción específica literaria que respeta las sutilezas estilísticas y la impronta textual de partida con sus efectos comunicativos)².

2. Definición

Precisando la idiosincrasia de esta categoría de traducción en el marco del ALE, entendemos y definimos la traducción pedagógica como un recurso más dentro del

² En esta disciplina se favorece la adquisición de un metalenguaje de la traducción, de métodos de trabajo, de la documentación base de la que debe disponer todo traductor, esto es, de una competencia extralingüística, de nociones para extraer las claves de un texto y la organización textual, etc.

proceso de aprendizaje del alemán, que se puede aplicar en todas las fases y sin exclusión de niveles. Como tal, se trataría de una pedagogía polarizada en cuestiones de índole lingüístico-contrastivas (dificultad de vocabulario y en el uso de estructuras, etc.). Dentro de la naturaleza específica de la traducción pedagógica cabe distinguir a su vez entre traducción directa, como estrategia auxiliar para verificar y revisar la comprensión, y la traducción inversa como recurso para activar los mecanismos productivos en las diversas áreas de la gramática: morfología, léxico, tejido fraseológico, entramados sintácticos y destacar los contrastes existentes entre la lengua alemana y castellana. Precisamente por ello, nos mostramos preocupados con esta última concepción metodológica pues halla su sobrada justificación en la explicitación de los contrastes y los *transfer positivos* que además activan un dominio cualitativo de los diferentes registros, niveles de lengua, estilo y tipos expositivos. Abundando en este concepto resulta pertinente la siguiente definición:

daß Beispielsätze in linguistischen Aufsätzen Wort-für-Wort oder sogar Morphem-für-Morphem, also interlinear, überstetzt würden, denn der Transferzweck eines solchen Unternehmens bestehe darin, die morphologische, lexikalische oder syntaktische Struktur der Ausgangssprache anschaulich zu machen. Bei einer philologischen Übersetzung werde so wenig wie möglich vom Originaltext Abstand genommen. Die grammatischen Strukturen des Ausgangstextes müßten im Zieltext erkennbar sein, denn dadurch würden die Philologen über die Sprach- oder die Denkstrukturen des Autors informiert. (Butolussi 1995: 397)

y un poco más adelante dice: *Denn der Übersetzungsunterricht kann als Schnittpunkt zwischen den Disziplinen eines Auslandsgermanistikstudiums, nämlich der Landeskunde, der Didaktik, der Linguistik und der Literaturwissenschaft, genutzt werden. (ibid., 403)*

Nuestras pretensiones no van encaminadas a introducir a nuestros estudiantes en las técnicas traductológicas o a desarrollar su competencia traductora – no deseamos atribuirnos competencias que son propias de la materia de las Facultades de Traducción e Interpretación. Nuestra labor, bastante más limitada y modesta, se centra en el marco de la enseñanza de una lengua extranjera y utiliza la traducción como una necesidad específicamente filológica en cuyo ánimo está completar la especificidad de los estudios de Filología Alemana. La traducción entendida así no busca recrearse en el placer estético y creativo que exige por ejemplo la labor de transferencia literaria sino, más bien, en la fidelidad o no de las equivalencias lingüísticas, en reproducir o reformular las mismas. Por lo tanto, el aspirante a traducir frases o textos no tiene la responsabilidad de los factores creativos y estéticos que exige una traducción literaria y el profesor no es un artífice del *adiestramiento* sobre un *saber hacer*, sino de la transmisión de un saber, en nuestro

caso, lingüístico, sobre todo, si tenemos en cuenta que los problemas habituales de los estudiantes son sus insuficiencias en la lengua de partida (en alemán).

3. Nuestra propuesta metodológica

El período de traducción se inicia cuando el alumno conoce las estructuras básicas y posee un vocabulario relativamente amplio. Nuestro método se desarrolla por ello en tres etapas sucesivas.

1) En la primera etapa, que coincide con la exposición y práctica de las lecciones de morfosintaxis del libro de texto utilizado, se traducen frases sencillas que pueden estar en un primer momento descontextualizadas y más adelante relatos más sencillos tomados de obras modernas o infantiles que manipulamos a fin de evitar la inclusión de estructuras no explicadas y difíciles de deducir³. En las traducciones directas de frases aisladas, el alumno, además, tendrá que analizar las palabras subrayadas siguiendo un análisis de morfología derivativa – bien para indicar la raíz, los morfemas gramaticales (declinación débil, fuerte, mixta o conjugación regular o irregular) o derivativos según los casos, la presencia de jutores o subjutores, etc. El propósito de estos ejercicios es que el alumno repase los rudimentos básicos de morfología y lexicología semántica en su sentido más amplio (colocaciones, modismos, etc.) y, sobre todo, tome conciencia tanto del orden en que aparecen los diversos elementos como de la forma en que se combinan dentro de la oración o de la manera en que se ligan las sucesivas construcciones. La primera etapa es idónea para corregir casos de tiranía formal o de asociación automática indebida tanto en las categorías gramaticales como en la estructura morfosintácticas.

Me lavo los dientes. → * *Ich wasche mir die Zähne.*

Estoy bien en Alemania. Pedro dice que está bien allí. → * *Ich bin gut hier in Deutschland. Peter sagt, dass er gut dort ist.*

Tengo 18 años. → * *Ich habe 18 Jahre.*

El gobierno hace balance. → * *Die Regierung macht Bilanz.*

A fin de evitar este tipo de transferencias erróneas, más comúnmente extendidas de lo que se cree, se pueden simultanear tanto la traducción directa como inversa. Huelga decir que en esta etapa sería – meramente - aconsejable que el estudiante no recurriese al diccionario para asegurarnos de que recuerda lo aprendido y, así, comprobar que lo aprehendido a lo largo del curso ha sido correctamente asimilado

y entendido.

Los siguientes ejemplos de traducción directa sensibilizan, por otra parte, al estudiante respecto a la palabra o expresión alemana que no puede tomarse automáticamente sin adaptación en el español. El alumno intuye que debe pulir las piezas que traslada en su traducción. Es muy curioso cómo esto se comprueba en las oraciones más simples y de una trivialidad sólo aparente:

Er hat im Lotto gewonnen. → * *Ha ganado en la lotería.* → *Le ha tocado la lotería.*

Am Monatsende bin ich immer pleite. → * *A final de mes estoy en quiebra.* → *A fin de mes estoy siempre sin blanca./Cuando llega fin de mes estoy siempre sin un duro.*

Wir feiern Jubiläum → * *Nos vamos a una fiesta de jubilados*⁴

2) En la segunda etapa procuramos incluir problemas específicos de sintaxis oracional y de algunas categorías gramaticales de especial dificultad para el hispanohablante como son las partículas comunicativas, el uso de la voz pasiva y estructuras alternativas, etc. Baste con citar algunos ejemplos (vid. *Strukturen*: 156) y que representan una vez más esa engañosa trivialidad:

Hace tiempo nació una cría de gorila en el zoo. → *Vor einiger Zeit wurde ein Gorillababy im Zoo geboren.*

Se había hecho todo lo posible, pero el niño no fue hallado. → *Es war alles Mögliche getan worden, aber das Kind wurde nicht aufgefunden.*

Todavía se torturan personas en muchas partes del mundo. → *In vielen Teilen der Erde werden immer noch Menschen gefoltert.*

Mañana se habrá decidido el sino de este preso. → *Morgen wird das Schicksal dieses Gefangenen entschieden worden sein.*

Las aguas no se deben contaminar por más tiempo. → *Die Gewässer dürfen nicht länger verschmutzt werden.*

Aquí seguimos el mismo sistema que en la fase anterior pero con una diferencia: introducimos al alumno en el manejo de diccionarios y le hacemos entrega de glosarios que elaboramos específicamente para este fin. Si bien el diccionario es en un principio una herramienta fundamental para resolver problema léxicos no es menos cierto que, en ocasiones, puede resultar ser un gran enemigo para el estudiante sobre todo cuando desconoce por completo el significado colateral de la palabra hallada en el diccionario, como en los siguientes casos de traducción inversa: *Er rechnete eine wundabare Geschichte.* El contexto en el que figura *rechnen* evidentemente no es el adecuado y el alumno tendrá que aprender a saber

³ Solemos tomar estas primeras frases de nuestro libro *Strukturen* (vid. bibliografía).

⁴ Estos ejemplos concretos están tomados de los ejercicios de los alumnos de primer curso.

discriminar las palabras inadecuadas o irrelevantes para la situación comunicativa o textual, y saber efectuar una exégesis léxica adecuada. Así frases aparentemente tan sencillas pueden encerrar sin embargo una enorme complejidad traductológica:

Se mantiene firme en su decisión. → *Sie bleibt bei ihrem Entschluss.*

No lo hago bajo ningún concepto (Me niego en rotundo a hacerlo). → *Das mache ich unter gar keinen Umständen.*

Klaus deposita su confianza en Maria. → *Klaus setzt sein Vertrauen in Maria.*

Un amplio abanico de problemas de traducción lo ofrecen también el condicional y subjuntivo (*Strukturen*: 126):

¿Querías hacerme un favor? → *Tättest du mir wohl gerne einen Gefallen?*

¿Podrías llevar este paquete a correos? → *Könntest du dieses Paket auf die Post bringen?*

Me iría contigo hasta el fin del mundo. → *Ich ginge mit dir bis ans Ende der Welt.*

¿Qué harías sin mí? → *Was tätest du ohne mich?*

Sí, toqué muy bien, aunque podría haber tocado mejor. → *Ja, ich habe gut gespielt, obwohl ich besser hätte spielen können.*

No, tendrías que haber pensado en tu nuevo puesto. Esto te hubiera animado más. → *Nein, du hättest an deine neue Stelle denken sollen. Das hätte dich mehr aufgemuntert.*

3) La tercera etapa se inicia con la traducción de textos. En lo que a la producción y al trasvase se refiere, se puede contextualizar la traducción seleccionando textos breves, artículos de periódicos, recetas de cocina, folletos, pasajes dialogados escogidos en torno a las dificultades gramaticales – específicas y previsibles para el hispanohablante - que se deseen practicar y a ser posible que despertaran el interés de los alumnos. Lo que perseguimos en dicha fase es que el alumno asimile elementos gramaticales o estructuras no necesariamente explicadas con anterioridad y que pueda enfrentarse con textos de creciente dificultad hasta dominar esta destreza. En este sentido hemos de señalar que, si bien en ningún momento admitimos traducciones totalmente literales, es ahora cuando aún más el estudiante ha de captar el sentido del texto y buscar medios expresivos equivalentes en la lengua meta para ofrecer la versión más adecuada, es decir, buscar la equivalencia entre mensajes siguiendo una hilación lógica y evitando traducir frases sucesivas de forma aislada a fin de yuxtaponerlas a continuación. Es un buen momento para que el alumno utilice los mecanismos de la traducción del sentido (captar el sentido es fundamental). Al trabajar con textos, se puede pedir al alumno que reflexione sobre fragmentos para constituir seguidamente un todo coherente. El procedimiento que aplicamos a estos textos es siempre evaluador, es decir, como

control previo de la comprensión textual receptora y del dominio de las equivalencias. En estos casos la hora lectiva se dedica íntegramente a la traducción y la estrategia que solemos aplicar es la siguiente:

- Primer paso: presentación y lectura del texto como vaticinio de “*la pragmática de un texto determina el lenguaje*” (Bachmann: 18) y la estructura textual. Lo que permite en un
- Segundo paso la tipificación y evaluación del texto;
- Tercer paso: subrayado y atención a las dificultades que se pretenden analizar mediante la traslación. Este punto se puede aprovechar también para señalar las palabras que presumiblemente le son desconocidas al alumno o hacer referencia a unidades léxicas provistas de un significado figurativo, etc.⁵ Cuarto paso: realización de una primera traducción provisional. Normalmente consultamos primero a un alumno; si su versión no es considerada muy correcta o si pensamos que puede mejorarse preguntamos al resto para que sugieran otras interpretaciones a la vez que interrogamos sobre los tipos de estructuras que se van traduciendo y realizamos explicaciones gramaticales si lo consideramos necesario. De este modo hacemos partícipes a cada uno de los alumnos y pasamos del cuarto al quinto paso seguidamente.
- Quinto paso: revisión y comentario crítico, búsqueda de soluciones apropiadas. Una vez que hemos corregido la parte del texto que han preparado los alumnos, realizamos un comentario general y nos volcamos nuevamente en la traducción; es el momento en que los estudiantes rectifican errores y pulen la traducción. Esta fase da inmediatamente lugar al sexto paso.
- Sexto paso: traducción de frases aisladas acaecidas en el texto que hayan supuesto una problemática especial; de lo que se trata aquí es de prevenir antes de curar y para ello se fijan todas las estructuras en forma de *Regelkästchen*. A nosotros, esta fase nos ha permitido confeccionar un pequeño catálogo de las dificultades más frecuentes y típicas con propuestas de solución, tal y como ya expusimos en nuestro artículo Gierden Vega (1999: 119-133).

Como hemos visto, lo importante a lo largo de estas tres etapas es proceder de forma gradual y pautada. En primer lugar ofreciendo al estudiante ejercicios de

⁵ A lo largo de esta etapa siempre hemos podido comprobar cómo los estudiantes ampliaban y retenían satisfactoriamente el léxico y las estructuras nuevas.

traducción sencillos sobre la base de oraciones simples que a su vez sean exponentes de las diferencias más sustanciales y dispares entre las lenguas alemana y española. Estos ejercicios podrán estructurarse en diferentes ámbitos lingüísticos a partir del vocabulario y estructuras más prototípicas de las diferencias lexicológicas y morfosintácticas existentes entre ambas lenguas. Así pues, el profesor procurará hacer coincidir el contenido gramatical y léxico con la capacidad productiva del alumno.

4. Ventajas y conclusiones

Entendida así, pensamos que la traducción pedagógica se muestra fructuosa y las ventajas o aspectos positivos que derivan de su práctica pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Primero se potencia desde un punto de vista psicolingüístico la capacidad, voluntad y motivación del alumno para aportar algo personal a la clase. Se trata de ejercicios muy participativos.
- Segundo, mediante la traducción idiomática contextual, el estudiante toma conciencia de las divergencias entre las estructuras gramaticales existentes entre el alemán y el español y, en consecuencia, estará capacitado para corregir falsas analogías como en el caso de la contestación a la pregunta estereotipada *Wie geht's dir?* que no es * *Danke, ich bin gut.* sino *Es geht mir gut!* Pero no sólo eso sino también adquiere conciencia de las normas de interacción que difieren según su contexto sociocultural; y
- Tercero, el estilo y el vocabulario tienen que adaptarse al texto.

La traducción pedagógica constituye una ayuda inestimable, sobre todo, si el docente elige frases estratégicas y textos objeto de traducción que contengan especialmente los casos más problemáticos a la hora de trasladarlos al alemán.

Como punto final recopilamos esquemáticamente las ventajas que puede reportar la traducción en lo esencial como estudio aplicado a la enseñanza del alemán:

Especificidad de la traducción pedagógica	Análisis descriptivo del conjunto de posibilidades lingüísticas; Respuesta selectiva frente a las distintas versiones traductológicas; Capacidad de adaptación específica a cada contexto; Reorganización del texto o concepción distinta del original en la construcción de la frase, generación de un corpus lingüístico en mayor provecho del alumno;
Consideraciones eminentemente pragmáticas Resultados visibles	Unidad visual de los morfemas en declinación y conjugación, distinción entre rasgos relevantes o idénticos; Entendimiento y asimilación de las estructuras que se deben trasladar, mejora de la comprensión; Vencer las carencias lingüísticas y completar huecos lingüísticos, perfeccionamiento lingüístico; Mostrar el dominio de una serie de elementos dentro de un paradigma; Mostrar el dominio de una serie de reglas que arbitran la combinación de los elementos en grupos sintácticos; Descubrimiento o localización de desviaciones sintácticas o semánticas; Acentuación de los contrastes o de puntos de referencia comunes o parecidos; Proporcionar lazos de unión entre conceptos y connotaciones; Subsanar errores gramaticales y léxicos y formar de manera coherente segmentos discursivos;

Bibliografía

- de Arriba García, C. 1996. "Introducción a la traducción pedagógica". *Lenguaje y Textos*, nº 8, págs. 269-283.
- Bachmann, Saskia. 1994. "La traducción como medio de adquisición del idioma". de Agustín, Javier (ed.), *Traducción, interpretación, lenguaje*, Madrid: Cuadernos del tiempo libre (= Colección Expolingua), págs. 13-25.
- Berenguer, Laura. 1996. "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción". Hurtado Albir, Amparo (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, ed. III, págs. 9-29 (= *Collecció Estudis sobre la traducció*).
- Brehm Cripps, Justine. 1996. "La enseñanza de lengua B". Hurtado Albir, Amparo (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, ed. III, págs. 175-181 (= *Collecció Estudis sobre la traducció*).
- Butluzzi, Eleni. 1995. "Der Übersetzungsunterricht in der Auslandsgermanistik: Ein interdisziplinäres Anwendungsfeld". *Info DaF*, nº 22, págs. 394-404.
- Civera García, Pilar. 1996. "La enseñanza de la lengua C". Hurtado Albir, Amparo (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, ed. III, págs. 183-188 (= *Collecció Estudis sobre la traducció*).
- Gierden Vega, Carmen. 1999. "Paronymie in der pädagogischen Übersetzung: kleiner

- Katalog der häufigsten Fehler". Elena, P. et al. (eds.), *Universo de palabras*, Actas del I. Simposio de Traducción del/al alemán, Salamanca: Universidad de Salamanca, págs. 119-133.
- Gierden Vega, Carmen / Heinsch, Bárbara. 2001. *Strukturen. Manual práctico de la lengua y gramática alemanas*. Torrelavega, Valladolid: Editorial Besaya / Secretariado de publicaciones e intercambio editorial Universidad de Valladolid.
- Hurtado Albir, A. 1993. "Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular". *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte unique (Actes del I Congrés Internacional sobre l'ensenyament le Llengües Estrangeres)*. Barcelona: ICE-UAB, págs. 255-273.
- Malmberg, Bertil. 1971. "Applications of linguistics". Peren, G.E./Trim, J.M.L. (eds.), *Applications of linguistics Selected Papers of the Second International Congress of Applied Linguistics*. London/Cambridge: Univesrity Press, págs. 3-18; traducción realizada por Viani, Luis. 1987. "Aplicaciones de la lingüística". Álvarez Méndez, Juan Manuel (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal, págs. 21-36.
- Reiss, Katharina/Vermeer, Hans J. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Traducción de García Reina, S./Martín de León, Celia. 1991. Título original: *Grundlegung einer allgemeinen Traslationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer. Madrid: Akal.
- Santoyo, J. C. 1983, *La cultura traducida* (Lección inaugural del curso académico 1983-84). León: Universidad de León.

Carmen Gierden Vega es Profesora Titular de Lengua y Gramática de la Lengua Alemana Contemporánea. Imparte docencia en las disciplinas de Gramática Alemana de segundo ciclo. Su investigación preferentemente se centra en la lingüística contrastiva. Fruto de esta labor es la publicación de su tesis doctoral *Uso actual del subjuntivo alemán en la lengua escrita, documentado en la literatura moderna de 1960 hasta nuestros días* y sus libros *El subjuntivo alemán: teoría y práctica para hispanohablantes* y *Strukturen. Manual práctico de la lengua y gramática alemanas*. (junto con Bárbara Heinsch). Publica numerosos ensayos de investigación sobre cuestiones de enseñanza de idiomas que completa con la labor traductológica.

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid. Departamento de Lengua y Literatura Inglesa y Alemana (Área de Filología Alemana). Prado de la Magdalena s/n, 47011 Valladolid.

Sobre la necesidad de contravenir las reglas de las nuevas metodologías

Carmen Gómez García
C.E.S. Felipe II (U.C.M.)

Resumen

Partiendo del contexto específico de la enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera para los estudiantes de Traducción e Interpretación, se tratará de justificar un programa de alemán basado en un estudio intenso de gramática, para que en tan sólo tres cuatrimestres el alumno sea capaz de traducir un texto de gran complejidad a la lengua meta así como mostrarse apto en el ejercicio de las cuatro principales destrezas lingüísticas. Esto se consigue contraviniendo los postulados que de lo contrario todos aceptamos como válidos e imprescindibles para una enseñanza de idiomas óptima.

Me atrevería a asegurar que todos y cada uno de los profesores de idiomas somos en alguna medida *infieles* a cualquier metodología que hayamos escogido para nuestra enseñanza. Lo que les presento es el resultado de dos años de trabajo con estudiantes que se ven en la obligación de tener un grado muy elevado de conocimientos de alemán con tan sólo tres cuatrimestres de clase. Y esto se puede conseguir; eso sí, contraviniendo los postulados que de lo contrario todos aceptamos como válidos e imprescindibles para una enseñanza de idiomas óptima.

Contexto

Quisiera, en primer lugar, describirles el perfil del alumnado así como las condiciones de su aprendizaje. Se trata de alumnos del primer curso de la licenciatura de "Traducción-Interpretación" impartida en el C.E.S. Felipe II, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Para cursar esta asignatura, dichos alumnos deben aprobar un examen de acceso en su primera lengua extranjera, quedando así la segunda libre de toda imposición, de ahí que en todos los idiomas nos podemos encontrar situaciones tan desagradables como, valga de ejemplo, tener múltiples niveles de conocimientos en un mismo aula. En el caso que nos ocupa, la lengua alemana como segunda lengua extranjera, es un hecho poco habitual, pese a ser cada vez más frecuente, que los alumnos accedan a las aulas con

conocimientos previos. Este contexto no es privativo de nuestro centro, es más, puesto de el Ministerio de Educación prohíbe el requisito de aprobar un examen de nivel para la segunda lengua extranjera, el nuestro es un caso más bien paradigmático de cuanto acontece en todas las Facultades de Interpretación-Traducción de España, siendo el alemán como segunda lengua extranjera, llamada lengua C, asignatura que sufre de este y de otros traspiés educativos, como el hecho de que el estudio de una segunda lengua extranjera no sea obligatoria en la E.S.O.

Tales circunstancias no serían graves si estos estudiantes, como ya les he indicado anteriormente, dispusieran de más tiempo y abrigaran otras aspiraciones que no fueran la traducción y la interpretación de textos de la más diversa índole, no en último lugar jurídica y económica, asignaturas a las que el estudiante se enfrenta ya en el tercer curso. ¿Cuál habrá de ser entonces la metodología de la enseñanza del alemán para que, repito, en tan sólo tres cuatrimestres, el alumno sea capaz de traducir un texto de gran complejidad desde la lengua meta, así como mostrarse apto en el ejercicio de las cuatro destrezas principales?

Premisas. Perfil del alumno y del profesor.

Partimos de la base de que nuestro alumnado lo componen adultos, no sólo estudiantes recién salidos del bachillerato, sino personas que acometen su segunda carrera universitaria, de ellos no son pocos los filólogos y profesores de idiomas. Todos ellos pues adultos para quienes ha quedado atrás la *kritische Spanne* o *kritische Periode*, entendida como el periodo de la vida humana, comprendido entre el nacimiento hasta la pubertad, en el que el cerebro dispone de la plasticidad que hace factible el aprendizaje de la primera lengua extranjera¹. Este hecho posibilita un factor sin el cual fracasaría nuestro propósito, esto es, el *aprendizaje autónomo*, del que se hablará más adelante. Ahora bien, ¿cuál es el perfil del profesor que habría de hacerse cargo de un curso de idiomas de semejantes características? Dado que en los siguientes minutos ciertos enfoques y métodos pedagógicos van a ponerse en entredicho, la figura del profesor aunará diferentes criterios repartidos de estas escuelas sin corresponder únicamente a una sola, por lo que me limitaré a establecer parámetros de su comportamiento imprescindibles para conseguir la meta impuesta.

¹ Rösler, D. 1994. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler, pág. 26.

En primer lugar, el profesor deberá potenciar la interacción profesor-alumno en el proyecto del aprendizaje. Parafraseando palabras de Inge Schwertfeger, el proceder de los profesores en el aula deriva del clima creado en la clase. Una de las condiciones para que el desarrollo del aprendizaje de un idioma se efectúe de forma óptima radica en generar un clima de confianza: "Lehrende müssen **glaubwürdig** sein, sie müssen **willensfest** sein und ihr Unterricht muss **faszinieren**"².

Como sabemos, el componente afectivo, las emociones (Rösler 1998:28-30), son esenciales para el aprendizaje (no tenemos más que recordar el auge que a principio de los años 90 experimentaron los métodos denominados alternativos). En el caso concreto de la lengua alemana, como docentes vamos a vernos obligados a eliminar uno de los prejuicios más extendidos que subyace a la lengua: el alemán tiene fama, innecesaria o no, de ser de una extrema complejidad, idea que habrá de erradicar desde un principio de la mente de nuestros estudiantes o bien transformar de tal forma que el alumno se sienta "afortunado" al comprobar sus avances en la materia. Muy al contrario, se deberá motivar al estudiante de Traducción-Interpretación, en el caso específico objeto de estas páginas, al estudio de una cultura, de una lengua y, en particular, de la gramática.

Estudio de la gramática

Antes de adentrarme en la dilucidación sobre qué es gramática y a qué gramática nos referimos, quisiera hacer hincapié en otro de los objetivos propuestos, a saber, que el alumno maneje con soltura las diferentes gramáticas que tenga a su alcance y, siempre contemplando la posibilidad de acudir al profesor, sea él mismo capaz de solventar cuantas dudas de aspecto gramatical surgiesen durante el trabajo con textos. Hay que distinguir por tanto los diferentes tipos de gramáticas que participan del aprendizaje de una lengua, a saber:

- gramáticas científico-sistemáticas (para profesores y alumnos con un nivel superior),
- gramáticas monolingües o contrastivas,
- gramáticas pedagógicas.

Pero hemos de ir más allá. Por ello, el objetivo último de mi asignatura

² Schwertfeger, I. C. 1998. *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. München: Goethe Institut-Langenscheidt, pág. 71.

consistirá en despertar en el estudiante universitario interés por el análisis de las estructuras inherentes a la lengua alemana, por el estudio de la gramática textual.³

Se trata ya no de facultar al estudiante conocimientos necesarios que le capaciten en su expresión en la lengua meta, sino, en calidad de futuros traductores, transmitirles, además de las estructuras gramaticales básicas, un placer intelectual por el estudio del lenguaje, el análisis de la lengua y reflexión sobre el texto⁴. En consonancia con Lutz Götze, deberá prestarse especial atención a las reglas del uso del lenguaje:

Umgekehrt werden Regeln des Sprachgebrauchs durch den Kontext, die Intention des Sprechenden/Schreibenden, den situativen Rahmen der Äußerung sowie die Textsorte beeinflusst und verändert. Der weitaus größte Teil aller sprachlichen Äußerungen ist diesen Regeln unterworfen, keineswegs durch die Sprechakte und Äußerungen, die aus Fremd- und Eigenperspektive interpretiert werden.⁵

Ya se habrán percatado de que es de hecho esta atención especial que concedo a la gramática el constitutivo diferencial más importante en cuanto a los métodos de los que más tarde les hablaré. Antes quisiera desentrañar los motivos que me han llevado a esta elección. Como ya ha quedado claro, el uso del idioma extranjero es la primera herramienta del traductor, ahora bien, antes de acometer el estudio de una lengua nueva hemos de tener claros los objetivos de su uso. El traductor no podrá desempeñar su labor con eficacia si sólo se sirve de la gramática como "Krücke", tal y como resumen Hermann Funk y Michael Koenig en el capítulo introductorio de *Grammatik lehren und lernen*⁶, afirmando:

In der Studieneinheit soll von einer Grammatik gesprochen werden, die nicht das Ziel

³ "Diese Grammatik versteht die Phänomene der Sprache von Texten her, da eine natürliche Sprache nur in Texten gebraucht wird. Die Grammatik einer natürlichen Sprache verfolgt daher den Zweck, zum Gebrauch der Sprache in Texten hinzuführen. TEXTE sind sinnvolle Verknüpfungen sprachlicher Zeichen in zeitlich-linearer Abfolge. Das können - so wird der Begriff Text in der Textlinguistik verstanden - mündliche oder schriftliche Texte sein". Weinrich, H. 1993. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim et al.: Dudenverlag, pág. 17.

⁴ Quisiera señalar en este punto que de ahora en adelante me remitiré en especial a los futuros traductores, dado que en el mayor de los casos será la opción escogida por aquellos alumnos que comiencen de cero en el estudio de una segunda lengua extranjera.

⁵ Götze, L. 1998. "Lebendiges Grammatiklernen". *Actas del Congreso Fundacional de la Federación de Asociaciones de Germanistas en España*. Madrid: Editorial Idiomas, 1998, pág. 18.

⁶ Funk, H. y M. Koenig. 1991. *Grammatik lehren und lernen*. München: Goethe Institut-Langenscheidt, págs. 6-14.

des Fremdsprachenunterrichts ist, sondern ein Mittel zu einem Zweck: zur aktiven Verwendung der fremden Sprache durch die Lernenden. (...) Ihr letztes Ziel ist es, sich selbst überflüssig zu machen; dieses Ziel ist dann erreicht, wenn Fremdsprachenlerner(innen) die Fremdsprache rezeptiv wie produktiv frei beherrschen, ohne die "Krücke Grammatik"⁷.

Bien es cierto que en una primera fase del aprendizaje debemos emplear una gramática pedagógica para ir asentando progresivamente las bases del alemán y facilitar su aplicación en las cuatro destrezas lingüísticas. No obstante, también desde un comienzo se tenderá a explicar capítulos de una forma más unitaria y completa, fomentando siempre la utilización de los medios externos que tienen a su alcance: internet, prensa, televisión, contactos con nativos etc. Como ya se ha dicho, el problema fundamental planteado al comienzo de estas páginas es cómo aprender más alemán en menos tiempo. Pues bien, la enseñanza de la gramática supone el camino más corto de apropiación de los fenómenos lingüísticos de una lengua, el medio más sencillo de comprensión de textos de elevada dificultad, mas no mediante el análisis de la estructura en sí, no como fin en sí misma, sino como finalidad de comunicarse y ser entendido, es decir, desde el planteamiento "welche Zielsetzungen/Intentionen werden mit welchen sprachlichen Mitteln realisiert?"⁸

Otra de las premisas de la que partimos es que tratamos con adultos para los que el alemán es, cuando menos, su segunda lengua extranjera. No me voy a extender sobre un tema tratado en abundancia, simplemente quiero recordarles la forma en la que un estudiante adulto quiere aprehender un idioma. Por regla general busca la sistematización y generalización de lo aprendido para aplicarlo más veces en el futuro y asir de esta forma lo enseñado en el aula con frecuencia también mediante la comparación con idiomas que ya conoce: aún cuando el docente intenta evitarlo pregunta por la traducción de un término y así imbricarlo en una red asociativa... Todo ello son elementos que evidentemente nos permiten agilizar aún más el ritmo de nuestro avance.

Dicho de otro modo, en mi opinión, y según han arrojado las últimas investigaciones⁹, *explizites Sprachwissen (Sprache kennen)* no tiene por qué contraponerse a *implizites Sprachwissen (Sprache können)*, sino que ambas se completan. Apuesto por un aprendizaje primero inductivo, a continuación

⁷ Ibid., págs.13-14.

⁸ Lutz Götze, ob. cit., pág.19.

⁹ H.-W. Huneke y W. Steinig. 1997. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin:

complementado con las explicaciones gramaticales pertinentes, y que por último se ejercita para conseguir la automatización de las estructuras del alemán en situaciones comunicativas, eso sí, siempre con el conocimiento lingüístico necesario que soporte y envuelva su utilización. Más aún, hemos de inculcar a los estudiantes el interés por la gramática en la medida en que es fascinante reconocer los recursos de los que dispone de creación y recreación del lenguaje, y de los que hacen uso los textos literarios o ensayísticos de ruptura provocada y dirigida de las reglas de la lengua, así como animarles a una especie de investigación detectivesca del análisis de un texto, oral o escrito, a jugar con el lenguaje con maestría.

Nuevos enfoques y metodologías: qué presupuestos han de contravenirse necesariamente

Por “nuevas metodologías” entiendo aquellas que hoy en día pueden detectarse en nuestras aulas y que tienen su origen en el desarrollo de la psicología, filosofía y los avances de la lingüística, es decir, a partir de las gramáticas estructural y generativa. Por otra parte, es lógico e incluso obligado que los profesores utilicemos varios métodos simultáneamente para suplir los errores evidentes de cada uno de ellos, por lo que cada profesor habrá de seguir unas pautas demarcadas al comienzo del curso en función de los objetivos propuestos. Las deficiencias expuestas a continuación han supuesto la reflexión de partida para la elaboración de los programas de la asignatura:

1) *Método directo + método audio-visual- audio-oral + métodos alternativos.* Puesto que estos métodos carecen de interés para nuestro programa, no ahondaré en sus propuestas.

2) *Comunicativo.* Si bien comparto premisas y objetivos del enfoque comunicativo, debido al escaso tiempo del que disponemos profesores y alumnos se hace imposible transmitir la lengua en función de los contextos situacionales o de las necesidades comunicativas en los que se emplea. Sin embargo lo considero óptimo para un primer acercamiento a un lenguaje, que habrá de abandonarse poco después para facilitar al alumno no ya las estrategias necesarias que le faciliten una conversación contextualizada en un marco concreto, sino la interpretación de un texto más complejo que, pongo por caso, ironice sobre esta misma situación. Uno de los objetivos fundamentales de este enfoque radica en el desarrollo de la

Erich Schmitt Verlag, pág. 132 y ss.

comunicación interpersonal, mayoritariamente hablada, en efecto diferente al objetivo de un estudiante de alemán como segunda lengua extranjera en nuestro centro. Otro de los peligros que supone ceñirse a este enfoque remite al abuso de neologismos, palabras o temas de moda, típicos y pasajeros, carentes de interés cuando el alumno pretende un acercamiento “intelectual” al texto¹⁰.

La elevada permisibilidad de errores en la lengua meta, lo que ha generado una gran controversia en el ámbito de la didáctica¹¹, es una de las cortapisas que impiden la elección de este método, amén de la progresión gramatical, supeditada a bloques temáticos que simulen situaciones reales en las que el alumno sepa desenvolverse. Dicha preferencia por textos “auténticos”, procedentes en muchos casos de la vida cotidiana, conducen a un primer rechazo de textos “no comunicativos” que sobrepasan cierto nivel intelectual y lingüístico, limitando los contenidos a un nivel con frecuencia trivial.

No obstante, se intenta transmitir los conocimientos gramaticales mediante una progresión elaborada y cíclica, precepto de nuevo desechable a causa no sólo del tiempo del que disponemos, sino de la curiosidad de los alumnos, quienes desde un primer momento desean hacer uso de una nueva estructura sin hacer distinciones entre las excepciones. No me parece correcta la postura de dejar un tema “a medio terminar” por rehuir la explicación de casos de una complejidad mayor, mejor será erradicar una falta desde el comienzo que obligar al alumno a repetirla o a prescindir de una estructura, evitando de este modo la redacción de textos artificiales. En cuanto al carácter cíclico de la gramática, el tratamiento y análisis de textos ya propicia el “repaso” y revisión de diferentes estructuras así como suple la carencia del acercamiento cognitivo al idioma como sistema lingüístico.

3) *Enfoque cognitivo*. Coincido plenamente con las premisas de los métodos cognitivos en contraposición al método comunicativo y a otras metodologías alternativas¹², no en último lugar por la utilización de textos literarios en el aula, los

¹⁰ Posibles ejemplos se encuentran en el método *Tangram*.

¹¹ Weigmann, J. 1992. *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. München: Max Hueber, pág. 7.

¹² La teoría cognitiva consiste en “dass das Verstehen ein komplexer mentaler Prozess und der erste entscheidende Schritt für das Lernen ist. Es handelt sich dabei um einen Erschließungsprozess, bei dem die eingehenden Informationen aufgrund des vorhandenen Wissens interpretiert werden. Dabei ist Informationsverarbeitung gleichzeitig daten- und wissensgeleitet”, en Heyd, G. 1997. *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*.

cuales acercan al estudiante la *Weltanschauung* de los nativos de la lengua meta además de estimular y desarrollar su creatividad e *interkulturelle Kompetenz*. No obstante, debo remitir de nuevo a la escasez de tiempo, por lo que a partir del segundo cuatrimestre de la asignatura nos vemos a obligados a sacrificar los minutos empleados en ejercitar las estrategias de producción oral y comprensión visual-auditiva que requieren este enfoque, confiando en el papel del profesor como coordinador de un aprendizaje autónomo y en el ordenador como instrumento de aprendizaje cognitivo¹³.

4) *Enfoque intercultural*. Evidentemente, para la carrera de Traducción e Interpretación son decisivos los conocimientos del alumno referentes a los países de la lengua meta así como la toma de conciencia de las discrepancias culturales. El enfoque intercultural siempre habrá de estar presente en el aula si no queremos que los textos analizados en clase carezcan de sentido. Así pues, y de nuevo acorde con nuestra limitación temporal, el docente deberá insistir en aquellas estructuras que, en el caso que nos ocupa, entrañen mayor dificultad para nuestros estudiantes españoles, dosificando la intensidad y dedicación de lo que sea comparable tanto con el español como con su primera lengua extranjera.

5) *Aprendizaje autónomo*. Profusamente desarrollado en las últimas décadas, los docentes hemos de favorecer ya no el método sino la forma de adquisición autónoma, cuando menos en virtud de que potencia la seguridad y autonomía del estudiante en cuanto a la producción de lo explicado en el aula. Ello revierte en la desvinculación del profesor para la adquisición de contenidos y a una toma de conciencia por parte del alumno de su protagonismo en el aprendizaje. Hemos de erradicar definitivamente el pensamiento generalizado entre los estudiantes de aprender una materia sólo a través de lo explicado en clase. El aprendizaje autónomo favorece¹⁴, además, la aplicación y memorización de los contenidos, la autoestima del estudiante que advierte los progresos gracias a su propio esfuerzo, y contribuye a recuperar lo ya explicado en el aula, hecho beneficioso para la universidad pública, en particular en lo referente a aquellos estudiantes que raramente frecuentan el centro de estudios. El docente puede servirse del trabajo

Tübingen: Narr, págs. 13-14.

¹³ Ibid., págs. 70 y ss. y 80 y ss.

¹⁴ Véase Wißner-Kurzawa, E. 1995. "Materialien zum Selbstlernen", en: Bausch, Christ, Krumm (Ed.). 1995. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. München: Francke, págs. 308-

tanto individual como por grupos que los alumnos realicen fuera del horario lectivo, si bien este trabajo ha de verse complementado con las correcciones del profesor.

Evidentemente, la premisa del aprendizaje autónomo, señalada y explicada su necesidad ya el primer día del curso, requiere un cierto grado de madurez e interés por parte del estudiante que *debería* estar presente en las aulas de las universidades, deseo que, como sabemos, no siempre coincide con la realidad.

6) *Método de gramática-traducción -vermittelnde Methode*. Pese a su mala fama, muchos de sus postulados se adaptan a las circunstancias de nuestro aprendizaje. No obstante, también de este método cabría señalar ciertas carencias que debemos rechazar en función de una enseñanza óptima del alemán -que ya subsana su predecesor, el *vermittelnde Methode*-, como la falta de atención que se presta a las estrategias orales y a la competencia comunicativa del alumno, la artificiosidad y falta de contextualización de los textos, la enseñanza deductiva de la gramática, forma de estudiar vocabulario, ausencia de las estrategias orales y excesiva utilización de la lengua materna, etc... Sin embargo y en contra de los supuestos modernos, el método de gramática-traducción conlleva aspectos muy positivos, tales como la habilidad que demuestran los alumnos para la traducción y el profundo conocimiento de la gramática que estos adquieren. Por experiencia recomiendo insistir especialmente en la traducción inversa de textos, sobre todo en los primeros cuatrimestres de una lengua nueva. Gracias a ello el alumno se confronta directamente con una morfología y sintaxis ajenas a la propia y da unos primeros pasos hacia la dificultad que supone expresarse en otra lengua.

Caso concreto: elaboración del programa

-Como regla fundamental para la impartición de la gramática, los docentes deberemos crear en el estudiante la **necesidad** de emplear ciertas estructuras lingüísticas que despierten primero su interés por descubrirlas de una forma autónoma, después le motiven a su estudio, y por último a su puesta en común en el aula para cerciorarse de su corrección. Asimismo es manifiesto el intento por conocer y emplear aquellos correspondientes estructurales en la lengua meta que, pese a su complejidad, son frecuentes en la lengua de partida. De nuevo remito a la traducción inversa como ejercicio para subsanar estos errores y animar al alumno a

escribir en alemán. Fundamental es, en efecto, que aprendan a expresarse en función de los medios a su alcance, a decirlo todo con pocas palabras, a aprovechar sus conocimientos y contextualizar el vocabulario aprendido. Para ello se exige un gran compromiso tanto por parte del alumnado como del profesor, a quien la corrección constante de los ejercicios de los alumnos permite un seguimiento personalizado y la subsiguiente erradicación de los problemas particulares que cada estudiante pudiera tener con el idioma.

Y dicho esto, quisiera terminar comentando brevemente la puesta en práctica de todos estos postulados: durante los dos primeros cuatrimestres he empleado un manual de texto que permita a los alumnos un primer acercamiento al idioma más lúdico y comunicativo, respetando su progresión gramatical como una mera toma de contacto. Sobre esta base mínima apuesto por ahondar en la gramática en lo posible, como se va a especificar a continuación:

-Ya en la segunda lección sería conveniente introducir la declinación del adjetivo¹⁵, de forma que el alumno aprende y emplea desde un comienzo el bloque artículo-adjetivo-sustantivo correctamente declinado, si bien respetando la progresión nominativo-acusativo-dativo-genitivo. Considero igual de oportuno ejercitar el uso de los sustantivos de la segunda declinación, tema, como el adjetivo, que tiende a omitirse hasta bien entrado el segundo año de alemán. Ello tiene como consecuencia la elaboración artificial y forzada de textos -contraria a supuestos comunicativos y cognitivos-, cuando no correcciones de nula utilidad. Debería hacerse más hincapié en las irregularidades de la gradación del adjetivo y el adverbio una vez que se comienza a explicar su uso, y no permitir que el estudiante tenga lagunas en cuanto a la utilización de formas que no son las asiduas.

-La experiencia de estudiar el empleo del *Perfekt* junto con el *Präteritum* y el *Plusquamperfekt* ha sido muy positiva, no en último término a causa de su similitud con otros idiomas. De este modo se satisfacen las expectativas del alumnado curioso de aprender las bases de su correcta aplicación. No olvidemos, por otro lado, que va a ser el contraste con la lengua materna lo que en realidad oriente al alumno universitario. El estudio de las formas del pasado se complementa con el análisis de verbos semiauxiliares, como *lassen*, los cuales deberían introducirse junto con el *Perfekt* no sólo por la ausencia de complicación de la estructura, sino

¹⁵ Y con él los números ordinales y sus aplicaciones, al mismo tiempo que introduzco los adjetivos y pronombres posesivos.

por la frecuencia de su utilización. Esto también se aplica al estudio del *Futur I*.

-Asimismo considero esencial que, además de todas las formas de la *Vorganspassiv*, *Zustandspassiv* y sus perífrasis, el estudiante conozca en profundidad construcciones participiales, gerundivo, etc., tan frecuentes en los textos con los que van a trabajar. Sería recomendable que los alumnos fueran capaces de reconocer tales estructuras con la mayor prontitud posible, para que su uso, en un segundo paso, no implicara tanta dificultad.

-Una vez que el alumno se ha familiarizado con los rudimentos del idioma alemán, es necesario y de gran utilidad para el futuro traductor abordar en el aula los mecanismos de composición y derivación de cada clase de palabras, subrayando los matices semánticos que cada morfema aporta al radical.

-En un tercer y último cuatrimestre, gramáticas, libros de ejercicios y textos de la más variada tipología constituyen el pilar sobre el que sustentar el aprendizaje del alumno. No ya sólo los contenidos y diferentes temas conforman ahora la base de la enseñanza, sino la comparación de sus propuestas, su manejo y adecuación a cada fin.

-La última "gran" diferencia que quisiera esbozar brevemente reside en el estudio de textos literarios, siempre de un grado mucho más complejo que el estudiado en el aula, para propiciar el autoaprendizaje. Sobre la base de estos textos, el alumno, desde el principio, ha de elaborar resúmenes, textos paralelos (tanto orales como escritos), traducciones directas e inversas que refuercen las estructuras recién descubiertas y que el profesor corrija de forma individual...

Ya he indicado anteriormente que, al final de este programa, el alumno está capacitado para traducir al español un texto de gran complejidad sin diccionario. La prueba con la que cierran su tercer y último cuatrimestre incluye, junto al examen de gramática, la traducción directa de un párrafo extraído de una obra seleccionada al principio de curso, permitiendo un pequeño número de errores de sentido. Lo que se pide a los alumnos es que, de forma paralela al curso, trabajen la lectura. Esto implica largas horas de diccionarios, descubrimiento de estructuras tratadas o no en clase, manejo de gramáticas, mayor atención en el aula para comprender aquello en apariencia tan complicado, reflexión sobre la lengua, la obra y el autor, sobre las dificultades de la traducción... Por último, el alumno debería renovar la lectura comprensiva del texto una vez que ha trabajado de esta forma con sus estructuras y

su vocabulario. El final de este proceso es, sin duda alguna, muy satisfactorio. No obstante, no todos los alumnos se avienen a este nivel de exigencia. Pese a ello, el docente no puede olvidar que, con las clases impartidas en el aula

soll den Studierenden bewußtgemacht werden, daß Übersetzen und Dolmetschen ein kognitiv gesteuerter Reproduktionsprozeß ist, der von einem ausgangssprachlichen Text zu einem funktional möglichst äquivalenten zielsprachlichen Text hinüberführt und das inhaltliche, pragmatische und stilistische Verständnis der Textvorlage voraussetzt.¹⁶

No es imposible, sólo requiere mucho esfuerzo por ambas partes. Y merece la pena.

Carmen Gómez García fue profesora de Lengua Alemana y su Literatura en la Universidad de Alcalá durante los años 1998-2000. Desde 1999 y en la actualidad imparte asignaturas de lengua alemana y traducción en el Centro de Estudios Superiores Felipe II (U. Complutense de Madrid). Combina su labor pedagógica con la traducción de textos fundamentalmente literarios y la investigación en lengua y literatura alemanas.

Correo electrónico: mcgomez@cesfelipesecondo.com

¹⁶ En Wilss, W. 1995. "Übersetzer- und Dolmetscher-Institute", en Bausch, Christ, Krumm (Ed.), ob. cit., pág. 546.

Self-access and the multimedia language laboratory: designing a resource centre for EFL university students

Eduardo de Gregorio Godeo
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Presentamos aquí la experiencia desarrollada en el Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Castilla-La Mancha para poner en funcionamiento un centro de recursos como mecanismo de autoestudio para los estudiantes de licenciatura. La experiencia parte de la necesidad de buscar herramientas de compensación y mejora del nivel de inglés de los estudiantes, rentabilizando el laboratorio de idiomas multimedia de la Facultad de Letras y dotando a los estudiantes de herramientas de aprendizaje autodirigido que complementen la práctica docente presencial. Una vez descrito el funcionamiento del centro de recursos – atendiendo a factores como el personal, los materiales y equipamiento y la catalogación de recursos–, se da cuenta de la metodología de autoestudio que guía su utilización. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos hasta el momento, y la aplicación del proyecto en otros contextos educativos.

Abstract

The experience undertaken in the Modern Languages Department, University of Castilla-La Mancha (Spain) to set up a resource centre as a self-access tool for B.A. students, is here presented. This experience results from the need to pursue strategies aiming to compensate for and improve undergraduates' EFL level by making profit of the Faculty of Arts multimedia language laboratory and providing the students with self-study mechanisms complementing face-to-face tuition. Once the functioning of the resource centre is described—considering such variables as personnel, materials and equipment and cataloguing—the self-access methodology guiding its use is accounted for. Results to date are finally discussed together with the applicability of the project in further teaching-and-learning domains.

1. Scope and purpose

This paper presents a case study dealing with the design of resource centres as a self-study tool for EFL university students, taking advantage of multimedia language laboratory facilities. The experience undertaken in this respect in the

Modern Languages Department of the University of Castilla-La Mancha (Faculty of Arts, Ciudad Real) is here described. This contribution will thus be particularly illuminating both for language teachers willing to make full use of laboratory facilities in university departments, and for students seeking self-access strategies helping them to make progress in their language-acquisition process. As is discussed in the end, this experience may also be useful in other teaching-and-learning domains.

This research was triggered by the need to find mechanisms assisting English Philology students in achieving linguistic proficiency in the course of their studies. Given the limited EFL time allocation in the B.A. curriculum and the students' difficulty in becoming proficient in English, two possible compensating strategies were contemplated by EFL teaching staff in order to overcome this deficit¹. Such initial considerations consisted of providing learners with self-study strategies which they might use to complement ordinary face-to-face EFL instruction, and making more profit of language laboratory facilities. A methodology was devised enabling learners to draw upon the language laboratory to develop autonomous work as a supplement to conventional group class work². The result was the establishment of a resource centre where students could accomplish their independent-learning activity.

Thus, in an attempt to account for the establishment of the resource centre and prior to the description of the self-study methodology being used, we will start by presenting its organisation and functioning, focusing on such significant variables as personnel, materials and equipment, and document cataloguing. The presentation of this experience will be completed with a discussion of the results to date and some final corollaries about the project.

¹ Students receive EFL tuition on a three-hour-per-week basis during all five years of their English Philology studies. Although they are assumed to start their B.A. degree with a pre-First Certificate level and achieve Proficiency level on completion of their studies, the actual fact is that the majority of the students neither have the entrance level nor do they reach actual Proficiency level as they graduate.

² This is a basic premise in the self-access literature, where authors like Sheerin consider that "self-access learning takes place in conjunction with classroom learning and is

2. Setting up the resource centre

The language laboratory in the Modern Languages Department is the space for the students to carry out their autonomous work. Following the self-study methodology described below, learners may draw upon available resources to complete their independent-learning activity as a supplement to conventional group class work³. As illustrates the following definition from the *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards, Platt and Platt, 1999: 202), language laboratories have customarily been understood as

a room that contains desks or individual booths with tape or cassette recorders and a control booth for teacher or observer and which is used for language teaching. [...] students can practise recorded exercises and follow language programmes either individually or in groups, and the teacher can listen to each student's performance.

However, as a result of the impact of the new technologies on education, traditional use of audio and video cassettes in the EFL classroom has led to a progressive incorporation of computer programmes, online resources, DVDs, satellite TV, and any other pedagogical applications of the new technologies. As Gousie (1998: 55) states,

In the fast-moving 1990s, a variety of new technological tools appeared on the scene. No longer were we swept by a wave of methodology; we were swamped by a tidal wave of computer-assisted technologies. Suddenly the capability of incorporating laserdiscs, hypertext cards, CDs, CD-ROMs and the Internet into our syllabi became a reality. Instructors of foreign languages are now faced with a myriad of new multimedia tools unheard of just a few years ago.

In the case of language laboratories as an auxiliary tool for EFL teaching and learning, more and more institutions happen to be setting up or updating laboratories so that they become provided with such multimedia facilities. Consequently, the notion of *multimedia* tends to recur to refer to the use of various computer applications in combination. As Pérez Guillot and Gimeno Sanz (1999: 519) point out,

el término multimedia significa literalmente *Múltiples Medios* [...] Combinando una serie de periféricos, como pueden ser vídeo, CD-ROM, altavoces, micrófonos, etc. con

complementary to it" (1989: 3).

³ The invaluable possibilities of the language laboratory for self-study have been acknowledged since the introduction of such an auxiliary tool for the teaching practice in the early seventies. Reflecting upon such beneficial effects within autonomous-learning processes, Dakin (1973: 2-3) claims in this respect that "each learner can work all the time [...] each learner can work at his own pace [...] each learner can work on his own materials [...] each learner is responsible for his own performance".

las herramientas de software necesarias para controlarlos, el ordenador tradicional adquiere enormes posibilidades que aportan al usuario métodos de trabajo mucho más efectivos⁴.

The multimedia language laboratory allows students to draw upon not only such computer facilities, but also other resources like DVD's, satellite television, video and cassette player in an independent way. Nonetheless, given the prominent role of computers and their fundamental "integration" (Brickman and Manning 1995: 65) of CD-ROMs, audio, video and microphones in the language laboratory, the term *multimedia language laboratory* tends to be taking over in the EFL literature.

The increasing demand for learning spaces where students can satisfy their various language-learning needs has meant that many language laboratories are becoming authentic *resource centres* which enable self-students to access their multiple resources which they can draw upon to fit in with their specific requirements: As Gremmo (1995b: 10) puts it,

A l'heure actuelle, on assiste à al mise en place de nombreux centres de ressources, espaces-langues ou autres médiathèques de langues, parce qu'on y voit, à juste titre, un moyen dynamique et souple de répondre à des demandes de formation en langues qui se font de plus en plus variées [...] les centres de ressources sont donc conçus comme des centres multilingues, où le lieu de travail et l'équipement servent à des apprenants pour apprendre des langues différentes⁵.

As it is, not only are resource centres often designed so that more than one language may be learnt, but also so that a single language may be learnt in view of the learners' different purposes, for example, preparing for international examinations, learning the language of business or tourism or just developing specific letter-writing skills.

⁴ "The term *multimedia* literally means multiple media [...] By combining a series of peripherals such as video, CD-ROMs, loudspeakers or microphones with the necessary software for controlling them, traditional PCs acquire enormous possibilities providing users with far more effective working methods".

⁵ "We are currently witnessing the establishment of many resource centres, language-learning spaces and multimedia language-reference libraries, for we can rightly see in such spaces a dynamic and flexible means of responding to language-learning demands which are becoming more and more varied [...] resource centres may thus be conceived of as multilingual centres, where the working space and the equipment provide learners with the possibility of learning different languages".

Thus, in an attempt to account for the design of the resource centre, a number of significant variables will be attended to, including personnel, materials and equipment, and document cataloguing.

2.1. Personnel

The resource centre includes a technician and a counsellor—or a team of them, if the number of self-students and the school resources permit it. Given the technological complexity of modern multimedia language laboratories, the technician has a key role in the installation of apparatuses and programmes, maintenance of equipment, copying of materials, etc. On the other hand, considering the centre's demands and availability, the team of counsellors will perform various roles associated with the self-study approach followed in the resource centre, namely familiarising and introducing learners to self-access patterns; carrying out counselling interviews with the self-students; selecting the materials and resources available in the resource centre; completing reports for funding institutions; etc. Since financial support does not allow recruiting an employee to carry out cataloguing and filing tasks, in practice, it is commonly counsellors who catalogue and classify materials, which are subsequently logged onto the database by the technician⁶. Considering the same subsidization constraints, secretarial work—including financial and administrative tasks—and hosting—i.e. reception of students or registration—are normally shared by the personnel available in the resource centre as supplementary roles. Depending on economic availability, the resource centre must include staff satisfying the students' speaking-practice demands and assessing their written work. Teachers' and counsellors' collaboration will be essential if enough personnel is not available to perform such tasks.

2.2. Materials and equipment

As far as equipment is concerned, together with traditional cassette and video playing-and-recording facilities, the resource centre contains multimedia applications including the various uses of computer programmes, access to Internet resources (e-mail, chats and newsgroups, distribution lists, videoconferencing, etc.). Satellite television and radio, together with DVD and hi-fi are also available.

⁶ In actual fact, in cases of extremely limited financial support, teachers will have to act both as counsellors and technicians as well. This may be the case in the early functioning stages of resource centres in various institutions.

Interaction is facilitated by the use of microphones and headphones. Individual booths provide access to multimedia computer facilities, audio, video, television and DVD facilities⁷. In addition, a slide projector, a photocopying machine and even a microfilm reader have been incorporated in the resource centre to be used if necessary. Storage of written materials such as textbooks, newspapers or magazines has likewise been contemplated.

The materials available in the resource centre are therefore of various types, for instance, traditional textbooks, print media, videos, cassettes, DVDs, language-learning software, websites, etc. Admittedly, the resource centre incorporates as many kinds of didactic documents as possible (e.g. general language-learning and ESP methods, skill-practice materials, pronunciation courses, film- and documentary-exploitation video activities, teacher-created exercises and documents, etc). In addition, the laboratory stocks various kinds of authentic material, which, despite not being originally designed for didactic purposes, may eventually serve learners for their specific learning objectives if employed under the appropriate tutoring of the counsellor (e.g. radio and TV recordings, films, songs, theatre plays, press articles, brochures, etc.). A number of supporting documents are also available, for example, level tests, learning-needs' questionnaires, self-assessment tests, monolingual and bilingual dictionaries, grammar books, and various other categories of reference material. Methodological documents informing learners of the utilization of the resource centre and self-access techniques have also been considered.

2.3. Cataloguing of documents

In order that the resource centre may be used by the students, a cataloguing process is regularly carried out for the documents available in the language laboratory by means of a computerized database⁸. The database includes individual records of every single document available in the resource centre. Nonetheless, a parallel paper record of every document also exists conforming a loose-leaf binder catalogue for manual use, which is updated regularly on the basis of new loggings

⁷ As proves Brickman and Manning's (1995: 65) trade research, major international manufacturers in the field such as Tandberg Educational Inc., Sony Corp and ASC Telecom of America, Inc. integrate all such facilities into every single booth.

⁸ The database is operated on the basis of Microsoft-ACCESS. Nonetheless, alternative database programmes may be similarly effective.

in the computerized database⁹. Information about every record is as detailed as possible, and, whenever relevant, incorporates the following parameters:

- Reference information
 - Title
 - Code and reference of the document and any accompanying material
 - Format (book; cassette; video, DVD; CD-ROM; online resource)
 - Author
 - Publisher
 - Type of document (authentic material; didactic material; test; reference material; theoretical work; film; documentary; etc.)
- Contents
 - Type of exercise (drill; comprehension exercise; repetition; cloze test; translation; dictation; free activity; guided activity; etc.)
 - Level (beginners; (pre-/upper-)intermediate; advanced)
 - Field (general English; business English; English for tourism; medicine; etc.)
 - Communicative objectives (greetings; inviting; interviewing; etc.)
 - Learning objectives (speaking; listening; writing; reading; grammar; vocabulary, culture)
 - Genre (film; documentary; news; soap opera; western; comedy; book review; etc.)
 - Summary
- Further linguistic information
 - Accent (British/American English)
 - Register (formal; neutral; informal; colloquial; slang)
 - Speed (fast; medium, slow)
 - Duration
 - Quality of recording

In order to allow access to specific materials satisfying the student's learning needs, the database also allows exchanging the cataloguing variables of all the

⁹ As McCall points out, "one of the main advantages of using a computer to record accessories is that it is easy to generate printed stock lists or catalogue cards, which also serve as a manual back-up to the computer records" (1992: 33).

documents available in accordance with relevant categories from the learning point of view.

3. Choosing a self-study methodology

Following the establishment of the resource centre, a self-access approach was chosen so that students could perform their autonomous-learning activity in a systematic fashion. Self-study may be conceived of as “the capacity of materials to be used independently by learners” (Richards, Platt and Platt, 1992: 326)¹⁰. In the EFL literature, there has been a wide range of attempts to devise systematic strategies and techniques allowing learners to develop their language-learning process in an autonomous fashion (cf. Dickinson 1992; McCall 1992; Moore 1992; Carvalho 1993; Cleary 1994). A basic premise in all of them is that “self-directed learning usually implies that learners take responsibility for their learning process, such as command of goal-setting, instructional design or evaluative procedures” (Nah 2000: 18).

As Sheerin stresses in discussing the role of supervision and counselling in self-access centres, “students will need guidance and counselling to help them analyse their own needs and set their own targets [...] They also need help evaluating and monitoring their own progress” (1989: 33). The self-study methodology for the students’ use of the multimedia language laboratory is based on the experience of the CRAPEL (Centre de Recherches et d’Applications Pédagogiques en Langues [*Centre for Research and Pedagogical Applications in Modern Languages*]), at the University of Nancy-2, France. As developed by Gremmo and Riley (1995a, 1995b), Holec (1996) and Riley (1995) at the CRAPEL, this approach shares with many other self-access methodologies a reliance on the students’ definition of their own independent-learning process. Holec (1996: 3) accordingly defines this form of self-directed learning as an autonomous process of which the learner’s is in charge: “Apprentissage autodirigé. Aussi nommé autoapprentissage, c’est un apprentissage dans lequel toutes les prises de décision menant à la définition d’un programme et à sa mise en oeuvre sont de la responsabilité de l’apprenant lui-même”¹¹.

¹⁰ The term *self-access* is usually found in the literature as well.

¹¹ “Self-directed learning—likewise called self-study—is a type of learning where of the decisions leading to the definition of a learning programme and its implementation are the learner’s responsibility”.

Nonetheless, what makes the CRAPEL's approach a distinctive one is the fundamental role of counselling for the self-students to be able to complete their autonomous language-learning activity. This self-access approach is not unique in considering the presence of a teacher assisting students in becoming autonomous learners, so that "on the teacher's part, the objective of conducting self-directed learning is to help learners to become skilful in those processes independent of teachers" (Nah 2000:18). However, as Gremmo (1995a) makes it clear, within the CRAPEL's self-study methodology, teachers are rather envisaged as counsellors helping students to learn by themselves¹². Given that scarce subsidization has not yet allowed the Modern Languages Department to recruit a team of professionals exclusively devoted to the practice of counselling in the resource centre, it is language teachers who usually perform such functions. As it is EFL students who usually draw upon the resource centre to enhance their knowledge of English, language teachers are available during their tutorials to assist students in planning their self-study so that it serves as a compensation for individual weaknesses.

Therefore, the students embarking on self-access programmes commit themselves to going through a series of periodical interviews with a counsellor in charge of monitoring their self-study activity. Initial counselling sessions aim to define the scope of the student's personal self-study programme. The counsellor and the learner negotiate a number of working variables which will enable the successful accomplishment of the student's autonomous-learning programme. According to Gremmo (1995b: 11), such variables will include¹³:

- defining learning objectives
- choosing contents and supporting materials
- selecting working procedures and techniques
- organising personal work in terms of time, timetable and length
- assessing one's self-study activity, both the achievement of learning aims and the procedures employed.

¹² Rather than on *teaching* students, within the CRAPEL approach to self-access the focus will be on the development of abilities and strategies whereby the students are able to *learn to learn* by themselves (cf. Holec 1990). Thus, what Ur (1991: 296) has come to label a "counsellor-client" relationship is established in these self-access situations.

¹³ The CRAPEL's methodology to self-access is consistent with other self-study approaches. By way of example, Sturtridge assumes that the role of the so-called teacher-facilitator will be "to help students recognize their needs and to advise on an approach, a work programme of materials" (1992: 11).

In the course of subsequent counselling sessions, the initial objectives, materials and procedures may be renegotiated on the basis of the learners' independent activity and their self-assessment. Interviews will continue until the student's learning objectives have been successfully achieved.

One major function of the resource centre is to provide the students with reference material of various kinds. However, the resource centre is mainly aimed at giving learners opportunities to practise different language skills. Materials in the language laboratory offer learners enough autonomy for the practice of reading and listening skills. On the other hand, until staff is not recruited exclusively dedicated to satisfying the resource centre requirements, language teachers collaborate in providing learners with speaking practice during tutorials and correcting their written work. Nonetheless, self-students have access to alternative writing and speaking practice by using different documents in the resource centre (interactive CD-ROMs, Internet chats and forums, etc).

4. Results and corollaries

One of the main concerns when setting up a multimedia language laboratory so that university students would be able to reach linguistic proficiency in English was to allow learners to do their work in an autonomous way,

encouraging and supporting greater student independence in the learning process and taking advantage of technology to do so [...] Students will learn how to find and use learning materials that meet their own individual learning needs, abilities, preferences, and interests; they will learn how to learn. (Twigg 1995: 25).

They have been using it on a regular basis, voluntarily committing themselves to going through counselling sessions to have their autonomous-learning process monitored. After spending a session in the resource centre, students can voluntarily hand in suggestions or comments assessing this form of self-access. According to such judgements, their motivation increases as they are able to cover individual deficiencies or expand upon different learning areas in an independent way, which increases their feeling that they are completing a made-to-measure learning process. On the other hand, counsellors keep a personal record of each of the students attending interviews regularly, writing a final report at the end of every year. Results thus confirm a steady increase in the communicative competence of the students following this self-study approach on a regular basis. By and large,

students undertaking regular and monitored self-access work in the resource centre have proved to achieve academic results between 1.3 and 2.2 points above the average in the different EFL subjects groups.

These positive results –including the positive feedback on the part of the users– is leading the staff involved in the implementation of this learning approach to institutionalise the use of the resource centre by incorporating the students' self-access activity within the B.A. curriculum of EFL¹⁴. As a matter of fact, this lack of institutionalisation results in deficient financial support which, as stated above, obliges committed teachers to perform tasks which should be carried out by other professionals¹⁵. In addition to using part of their tutorials to carry out counselling tasks and giving speaking practice to the self-students, teachers have to dedicate their time to other secretarial tasks. Full institutionalisation of the programme would mean that this activity would be acknowledged. In addition, a resource centre with an independent status in the university would attract extra funding to compensate for such staffing deficiencies¹⁶.

Although this research is the result of work with university students of EFL, the encouraging results of the experience may also recommend it as highly enriching for other language-teaching institutions aiming to benefit from language laboratories as a supplementary self-study resource for EFL learners, including official language schools, secondary schools and other privately-funded institutions.

¹⁴ Teachers of EFL subjects are currently working on the project of requiring students to complete as much as one third of their tuition in the form of independent-learning activity in the resource centre. Counselling sessions would accordingly be considered as official tuition. This self-study work would allow students to achieve individual learning requirements which might otherwise be difficult to tackle through group work as developed conventionally with all students attending lectures at the same time.

¹⁵ This is a common hindrance in the early stages of many resource centres where various staffing levels have to be performed by the same professionals: "Given that salary costs are often a high proportion of any organization's budget, the temptation to economize on staffing levels may be great [...] Academic staff will almost certainly be involved in the running of self-access facilities" (McCall 1992: 40).

¹⁶ This independent status would signify that, like many other university institutes, the resource centre would not be directly dependent on a Department—in this case the Modern Languages one. Thus, although students from language departments would almost certainly be a major category of users, other external users would draw upon the resource centre facilities, including users not directly linked to the university: professionals needing to learn ESP, school teachers doing refreshment courses, institutions collaborating with the resource centre, etc.

Moreover, although the project was carried out with intermediate and advanced EFL students, the experience may likewise be adapted to students of other modern languages, and of different levels. Resource centres in university departments may thus open up a more direct contact between university and society, being used not only by degree students but also to satisfy the wide range of specific-purpose needs of other learners.

References

- Brickman, B. and E. Manning. 1995. "Designing a multimedia lab for foreign languages". *T.H.E. Journal* 22(8), pp. 64-66.
- Carvalho, O. 1993. *Self-Access: Appropriate Material*. Manchester: British Council.
- Cleary, L. 1994. *Self-Access and the Adult Language Learner*. London: CILT.
- Dakin, J. 1973. *The Language Laboratory and Language Learning*. Harlow: Longman.
- Dickinson, L. 1992. *Learner Training for Language Training*. Dublin: Authentik.
- Gremmo, M.-J. 1995a. "Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil". *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* 22, pp. 33-61.
- _____. 1995b. "Former les apprenants à apprendre: les leçons d'une expérience". *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* 22, pp. 9-32.
- Gremmo, M.-J. and P. Riley. 1995a. "Autonomie de l'autoapprentissage: l'histoire d'une idée". *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* 23, pp. 81-107.
- _____. 1995b. "Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: the history of an idea". *System* 23(2), pp. 151-164.
- Gousie, L. 1998. "New methods and tools for teaching foreign languages". *T.H.E. Journal* 25(9), pp. 54-56.
- Holec, H. 1990. "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre?". *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* 19, pp. 75-88.
- _____. 1996. "L'apprentissage auto-dirigé: une autre offre de formation". *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Eds. H. Holec, D. Little and R. Richterich. Strasbourg: Conseil de l'Europe, pp. 77-132.
- Lee, S.-Ch. 1998. "A study of the design and functionality of multimedia classroom". *International Journal of Instructional Media* 25(3), pp. 301-312.
- McCall, J. 1992. *Self-Access: Setting up a Centre*. Manchester: British Council.
- Moore, C. 1992. *Self-Access: Appropriate Technology*. Manchester: British Council.
- Nah, Y. 2000. "Can a self-directed learner be independent, autonomous and interdependent?: Implications for practice". *Adult Learning* 11(1), pp. 18-25.
- Pérez Guillot, C. and A. Gimeno Sanz. 1999. "Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Evaluación de un método multimedia para la enseñanza de inglés en un contexto universitario". *Enfoques teóricos y prácticos de las lenguas aplicadas a las ciencias y a*

- las tecnologías*. Eds. A. Bocanegra Valle, M. C. Lario de Oñate and P. López Zurita. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 518-522.
- Richards, J. C., J. Platt and H. Platt. 1999 (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 2nd ed. Harlow: Longman.
- Riley, P. 1995. "Notes on the design of self-access". *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* 22, pp. 105-122.
- Sheerin, S. 1989. *Self-Access*. Oxford: Oxford University Press.
- Sturtridge, G. 1992. *Self-Access: Preparation and Training*. Manchester: British Council.
- Twigg, C. A. 1995. "The value of independent study". *Educom Review* 30(4), pp. 24-27.
- Ur, P. 1991. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Text processing as a resource in the EFL class: A text-analysis model for first-cycle university students

Eduardo de Gregorio Godeo
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Partiendo de nuestra experiencia en el aula con estudiantes de inglés como lengua extranjera de primer ciclo de Filología Inglesa (nivel *First Certificate*), este artículo propone una metodología para el tratamiento de textos como herramienta para profesores y alumnos en este contexto. Tras analizar la relevancia de los textos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, y definir los instrumentos necesarios para la puesta en práctica del modelo, se pasa a la descripción detallada del mismo, abordándose diversas variables: inglés oral y escrito, tipos textuales, registro, estructuras gramaticales y léxicas (phrasal verbs, preposiciones, colocaciones, idiomatismos, falsos amigos, conectores), ortografía, puntuación y diferencias dialectales.

Abstract

On the basis of our experience with first- and second-year English Philology students of EFL (First Certificate level), this paper proposes a text-processing approach for teachers and students in this context. After highlighting the role of texts in the process of EFL teaching and learning, as well as defining the tools required for the implementation of the model, this approach is systematically presented. Thus, a number of variables are tackled, including spoken and written English, text types, register, grammatical and lexical structures (phrasals, prepositions, collocations, idioms, false friends, linking words), spelling, punctuation and dialectal features.

1. Introduction: Why are texts so important when studying EFL?

In spite of the wide research on Teaching English as a Foreign Language –including approaches to all four skills, grammar, vocabulary and English in use, among other variables–, with a few remarkable exceptions (Kavanagh and Upton 1994; Carter and Goddard 1997; Carter *et al.* 2001), the role of textual analysis as a linguistic

resource in the process of learning EFL has not been particularly prominent. Major classic introductions to English language teaching (e.g. Nunan 1991; McDonough and Shaw 1993; Scrivener 1994; Stern 1994; Ur 1996; Davies 2000; Larsen-Freeman 2000; Johnson 2001) have tended to neglect text-processing approaches in EFL learning and teaching. However, texts¹ are one of the most important tools for students to acquire and increase their knowledge of English. For example, texts are an endless resource to meet new vocabulary. In addition, those grammatical structures which are normally studied independently are contextually used in texts; in actual fact, coming across new and unknown grammatical structures in a text is the perfect excuse to refer to a grammar reference book to study those thoroughly. Moreover, authentic material will give learners access to the use of such abstract devices as differences of register and style (e.g. formal/informal English; spoken/written English), linking words and other cohesive devices giving unity to texts, varieties of English (e.g. British vs. American English), identifying the basic structure of major text types (e.g. narrative, argumentative, descriptive, letters, plots), etc. As a result, text analysis will be a beneficial tool for increasing knowledge that will be later used in the practice of the productive and receptive skills. Therefore, a systematic procedure of textual processing for students is proposed in this paper. This step-by-step self-study framework contemplates different aspects of the language-learning process –including grammar, vocabulary or style– which are separately treated in textbooks or individually dealt with in various works.

This model has been devised on the basis of our text-processing experience with first-cycle university students of English Philology, i.e. first- and second-year learners, aiming to achieve First Certificate level in the EFL class². Thus, although this approach to textual analysis is primarily designed for English Philology students at an upper-intermediate level, it may also be highly valuable for EFL

¹ Following Brown and Yule's classical definition, "we shall use text as a technical term, to refer to the verbal record of a communicative act" (1983: 6). This definition includes both written texts and spoken texts, as Brown and Yule (*ibid.*: 6-12) explore in their treatment of this notion. Thus, approaches to text analysis will consider both written texts like those in reading comprehension passages and spoken texts such as tapescripts.

² The four-year degree in English Philology of the University of Castilla-La Mancha contemplates the teaching of First Certificate level in first and 2nd year, Advanced and Proficiency levels being taught in 3rd and 4th year respectively.

learners of the same level studying English in other non-university contexts. The model may be used as a self-study guide for students, but also as a text-exploitation resource in the classroom for teachers.

2. What sorts of texts can be used?

The most immediate texts available for students of English are those contained in their textbook. The word itself is representative of how important it is for both teachers and learners to draw upon different texts as a methodological resource when teaching and learning English. Basically, a textbook is a compilation of samples of real language used in context (Sheldon, 1987), so that different aspects of the text (e.g. grammar, vocabulary, genres, linking devices, etc.) may be expanded thoroughly starting off from either authentic or non-authentic material. Thus, students should be encouraged to make a habit of exploring the different passages in their textbook in detail, in addition to using their book just to do the exercises set by the teacher. For instance, as Krashen (1984) points out in his treatment of the receptive skills, when dealing with a reading comprehension passage, not only should students concentrate on answering the questions asked about the text itself, but also study the vocabulary and grammatical structures carefully at home, and ask their teacher any questions or doubts which they have not been able to solve on their own.

However, students should be encouraged to notice that, apart from reading comprehension passages, any textbook has plenty of other interesting passages to explore so as to make the most of their language: tapescripts; multiple-choice exercises and cloze tests, which are uncompleted texts; models for compositions; and even the headings and instructions for other exercises, which are usually full of useful language. Newspapers, magazines, novels, songs and their lyrics, brochures, leaflets, and any other sort of authentic material are extremely valuable to increase students' knowledge of English.

3. Which tools are needed?

Although bilingual dictionaries are very useful, particularly when students do not know the English for a Spanish word, they should be encouraged to get used to

referring to a monolingual dictionary whenever they come across new English words, as they will get further information³: (i) Various definitions of the word in English, related meanings, and instances of different uses of the word; (ii) Information about synonyms and sometimes antonyms and hyponyms; (iii) Different spellings of the word and information about words with the same spelling but different meaning; (iv) Pronunciation of the word; (v) Pronunciation and spelling of the word in other varieties of English; (vi) Grammatical and usage information about the word in question (category; depending prepositions; irregularities in verbs and syntactic patterns; comparative and superlative of adjectives; irregular plural of nouns and further grammatical information; etc.); (vii) Consonant-doubling phenomena (comparatives, superlatives, before *-ed* or *-ing* forms, etc); (viii) Specialised usage of lexical items; (ix) Information about phrasal verbs; (x) Idioms containing that word, or reference to other entries where the idiom is explained; (xi) Reference to other sections of the dictionary (illustrations, appendices); (xii) Reference to usage notes where words with similar meaning are compared; (xiii) Information about derivatives and compounds; (xiv) Indications about where the word can be divided when writing or typing.

4. What should students look out for when exploring texts?

Students should be reminded that it is up to them to study texts thoroughly, and that it is only them as students who can decide how deeply they need to go into the language of the text depending on their previous knowledge. All in all, a number of variables should be particularly borne in mind, and the following list may be helpful as a self-study guide to make the most of a text⁴:

³ Such monolingual dictionaries as the *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (Hornby, 2000) or the *Collins COBUILD English Dictionary* (HarperCollins, 2001) are particularly recommendable. In addition, in an attempt to make the most of their texts, students should always have a usage dictionary like Swan's (2000) in hand, as well as a good reference grammar book, especially with some practice, for example Murphy's (1994) *English Grammar in Use*.

⁴ Teachers may draw upon the different variables of this text-exploitation approach when working with texts in class, but the model may also be used directly by students as a self-study guide. Therefore, this step-by-step framework has been written using imperatives instead of an impersonal style to make it more student-friendly.

4.1. Written or spoken English

Make a difference between written texts and spoken texts (i.e. transcriptions of dialogues, interviews, speeches, etc., for example in tapescripts). When working with tapescripts, it is important to pay attention to conversational strategies as follows:

- Omission of personal pronouns and auxiliary verbs: e.g. A. *Want some tea, Helen?* B. *No thanks, already had a drink.*
- Expressions employed to create thinking time (e.g. *I mean; You know; Let me see...*), or when we do not know the exact words for describing something (e.g. *sort of, kind of, etc.*).
- Formulae to indicate interest in the speaker (*Uh-huh; Hmm*); conversational hesitation (*well...; ...er...; and...erm...*); understanding (*I see; (All) right*); etc.
- Expressions to give opinions (*In my opinion; From my point of view; As I see it*).
- Signalling that you are ready to start (*OK...; Well...; Right...*).
- Expressing sympathy/disappointment (*Oh dear! Poor you! Never mind!*).
- Contradicting (*Actually...; In fact...*)⁵.

4.2. Text types

If you are working with written passages, identify the basic textual pattern⁶:

- *Narratives*: When telling stories or narrating past events, pay attention to the use of past tenses to set the scene, to describe simple facts and states in a chronological order, or to refer to actions happening before the main events. Do not forget to make a note of the time expressions employed to put events in order (*at first, in the end, eventually, after that...*).

⁵ The examples and variables of conversational analysis are based on Naunton's (1989) *Think First Certificate*.

⁶ We follow the distribution of major text types in TEFL as proposed by Coe *et al.* (1987) and Byrne (1988) in accordance with the one used by the University of Cambridge Examinations Syndicate. Paltridge (2001) provides a recent update of the teaching of different textual genres in the EFL classroom, and Campbell (1998) highlights the use of texts as a crucial starting point when teaching writing.

- *Descriptions*: When describing people, places, objects, procedures, etc., look at the different stages of the descriptions (e.g. introducing the person, physical appearance, psychological features, importance in your life). You can also study the use of different adjectives and their position.

- *Discussions*: When expressing opinions about pros and cons, advantages and disadvantages or considering different points of view of an issue, you should pay attention to the way ideas are organized in different paragraphs (e.g. introduction, arguments for, arguments against, conclusion). You should also consider the use of linking words when:

- Organising an argument: *First of all; Firstly; Secondly; Next; Lastly; Finally.*
- Adding new information: *As a matter of fact...; In fact...*
- Summarizing and concluding: *To sum up; To summarise; In conclusion; On balance; All in all; In a nutshell; In short.*
- Re-formulating: *In other words; That's to say; That is.*
- Providing additional information: *Moreover; Furthermore; What's more.*
- Generalising: *In general; By and large; On the whole.*
- Referring: *Regarding...; As regards...; Concerning...; As far as X is concerned.*
- Contrasting: *However; Nevertheless; In contrast;*
- Expressing result: *Therefore; Thus; As a result (of this); That's why.*
- Giving examples: *For example; For instance; Let's take X as an example*⁷.

- *Letters*: Consider differences in organisation between formal and informal letter (address; formulae for beginnings and endings; etc.).

- Whenever you read other text types like *plots, book and film reviews, reports, articles* in newspapers or magazines, etc., pay attention to the basic structural pattern, tenses and linking words used in their organization. And remember that you should take advantage of the organization and language of these texts when you

⁷ We follow Naunton's (1989) approach to linking words and their classification at a First Certificate level. Sinclair (1990) also provides a thorough treatment of linking words and conjunctions for EFL learners.

have to write similar compositions of your own. That is why you must bear those features in mind.

4.3. Register

Be aware of markers of register in the texts with which you are working⁸. By way of example, in contrast to formal English, informal English is characterized by the use of contractions (*you're*); phrasal verbs (*I'll set off very early*); lack of passive constructions (*They dismissed me from my job*); direct questions (*Can you do me a favour?*); exclamation marks and intensifiers (*What a surprise!*); non-standard punctuation like dashes (*I love you – so let's get married*); abbreviations (*Look at this ad*); and colloquial vocabulary (*Three chaps were watching telly in the pub when the cops arrived*).

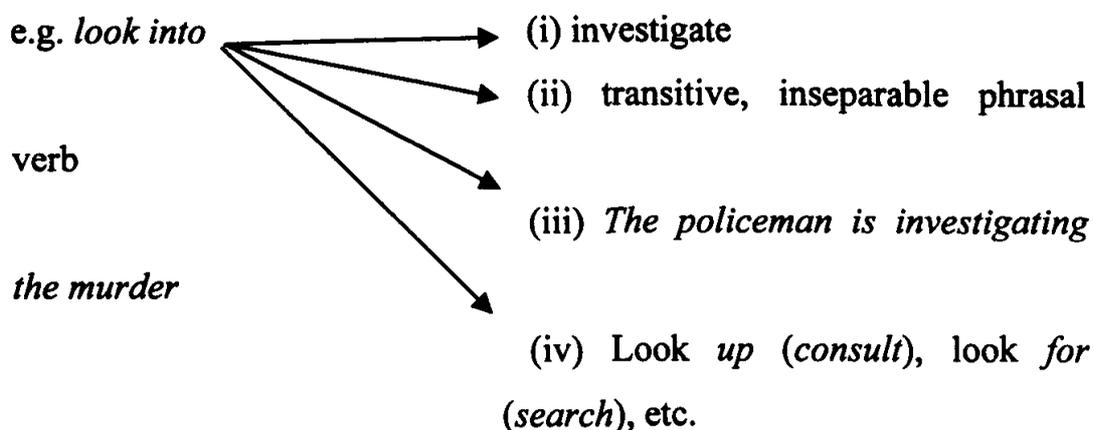
4.4. Grammatical structures

You should make sure that you understand how the grammatical structures that you study independently are reflected in the text. If you are uncertain about how grammar works in the text, use a reference grammar book. Although all grammar points are important, some are more problematic than others: tenses, modals, conditionals, reported speech, the infinitive and the gerund, the passive or relatives are just some remarkable examples to note. Articles are particularly important, especially when they are used in contexts where Spanish would avoid them (e.g. *When I first saw her* < *La primera vez que la vi*) or when they are omitted in cases where they would be necessary in Spanish (e.g. *President Clinton is no longer in power* < *El presidente Clinton...*; *I love English* < *Me encanta el inglés*).

⁸ Quirk *et al.* (1973) offer a wide range of stylistic features in English from a grammatical point of view. Differences between formal and informal English are also dealt with in most

4.5. Phrasal verbs

When coming across new phrasal verbs, do not forget to study (i) a paraphrase, (ii) the grammar of the phrasal, (iii) an example to remember, and (iv) some other particles used with the verb in question.



4.6. Prepositions

You have to be particularly careful with the use of prepositions, not only when they are used to express time, place or other circumstances (e.g. *stay at home; arrive in London; go to church on Sunday*), but also when they depend on a given noun, adjective or verb, for example: adjectives + prepositions (*angry about something/with someone; aware of; bored with*); verbs + preposition combinations (*apologise to someone for/about something; deal with; insist on; listen to*); Verbs + object + preposition (*blame somebody for; congratulate somebody on; remind somebody of something/to do something*); prepositional phrases (*by accident; from time to time; in danger of; on behalf of; out of work; to a great extent*).

4.7. Collocations

You should explore common phrases and regular combinations of words in the texts that you are dealing with⁹, for instance, *break a promise; make a promise/a mess/a choice/a mistake/the most of something/sure; do a favour/your homework/the washing-up; lose your temper; set an example/fire; tell the difference between/a lie/the truth*.

EFL textbooks at First Certificate, Advanced and Proficiency levels.

⁹ According to Halliday and Hasan, *collocations* consist of "the association of lexical items that regularly co-occur" (1976: 284).

4.8. Idioms

Idiomatic expressions with no literal translation into Spanish occur every now and again in texts. The context will indicate you how formal or informal they are, e.g. *When in Rome do as the Romans do; I haven't a clue; Make ends meet; That's the last straw!*; etc.

4.9. Spelling

- Watch out for the spelling of English words somehow similar to Spanish, e.g. *comfortable / accommodation / immigrant / immune / etc.*
- Observe differences in spelling between nouns and verbs, e.g. *practice [N] / practise [V]; advice [N] / advise [V]*.
- Identify differences in pronunciation between words written in the same way but belonging to different grammatical categories, e.g. *import: /'Impɔ:t/ [N]; /ɪm'pɔ:t/ [V]*.
- Pay attention to irregularities in the formation of 3rd. person singular Simple Present, the Gerund/Present Participle (-ing form), Simple Past and Past Participle, comparatives and superlatives, plural nouns and adverbs in -ly.
- Be careful with changes in spelling when using prefixes and suffixes, e.g. *probable > improbable; logical > illogical; regular > irregular; similar > dissimilar*. In this respect, texts will give you a unique opportunity to increase you knowledge of word formation through derivatives, e.g.: -ee (*employee*); -ify (*modify*); -ish (*foolish*); etc.

4.10. False friends

Do not be misled by false friends that you will come across when reading different passages, e.g. *sensible [sensato] vs. sensitive [sensible]; constipated [extreñido] vs. have a cold [constipado]; support [apoyar] vs. stand, put up with [soportar]; physician [medico] vs. physicist [fisico]*.

4.11. Linking words

Pay attention to the use of linking words to mark logical relations (adding new information, expressing contrast, drawing conclusions, giving examples, expressing result, etc.), as indicated in section 4.2 above.

4.12. British and American English

It is important to identify whether you are working with British or American English. Although it is British English that is normally taught in Spain, you will find lots of texts written in American English (and also tapescripts for listening passages). Therefore, it is a good idea to identify features of American English in grammar, vocabulary and spelling, so that you do not mix them up. Including features of American English in a composition written by and large in British English makes a bad impression and sometimes can lose you marks, for example when taking international examinations¹⁰.

4.13. Punctuation

Punctuation rules in English vary from the Spanish ones sometimes, for example: *Dear Sir*, (British English) / *Dear Sir*: (American English) > *Estimado Sr.*: [letters]; *12,500* (English.) > *12.500* (Spanish.) vs. *12.5* (English.) > *12,5 / 12'5* (Spanish.) [numbers]; *My mother asked, 'how are you today?'* > *Mi madre me preguntó: "¿cómo estás hoy?"* [reported speech]; *The 19th century* > *El siglo XIX* [dates].

4.14. Any hints?

1. Remember to use your monolingual dictionary at all times.
2. Keep a personal notebook and write down words, expressions or structures that you regard useful; not only from your textbook, but also when reading other books or magazines, listening to music or to the news, speaking to natives or to your teacher.
3. Sometimes it is important to make your own lists of vocabulary items that you can complete over the years: false friends; differences between British and American English; phrasal verbs organized either by particles or by verbs themselves.
4. Get used to marking useful vocabulary and expressions in the passages and tapescripts with a yellow highlighter. You can develop your own technique to make the most of texts; for instance, underlining new words, circling prepositions, making notes on the margins; using post-it notes to add information from your dictionary, etc. And do not forget to revise your notes frequently.

¹⁰ For a good treatment of differences between British and American English and the most essential features to bear in mind by learners of English as a foreign language, see Swan (2000).

5. Finally, make an effort to use what you have learnt when you write or speak in English. The more practice you get, the more your English will improve.

5. Conclusion

Given the scarce attention to procedures of textual analysis by EFL students, a textual processing model has been proposed so that learners of English can make the most of both their textbooks and further textual material. Drawing on the treatment of a number of variables used by teachers at different stages of the teaching/learning process (i.e. grammar, vocabulary, register, spellings, punctuation, etc.), a systematic self-study approach to textual analysis for EFL students has been presented. Thus, students should always take all those variables into account whenever they encounter new texts in their textbooks or when working with authentic material of their own, such as magazines, brochures or leaflets. Attention to the variables in the framework will guarantee students' making an effort to make the most of their texts instead of simply using them for answering comprehension questions or looking up unknown words. This analytical framework integrates a number of variables dealing with differences between written and spoken English, text types, register, grammar and vocabulary –including phrasals, prepositions, collocations, false friends and idioms–, linking words, spelling, punctuation and dissimilarities between British and American English. Taking advantage of such factors through textual analysis will result in expanding the students' knowledge of English, which will be shown in the practice of different linguistic skills.

References

- Brown, G. and G. Yule. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.
- Byrne, D. 1988. *Teaching Writing Skills*, New Edition. Harlow: Longman.
- Campbell, C. 1998. *Teaching Second-Language Writing. Interacting with Text*. Pacific Grove: Heinle & Heinle.
- Carter, R. and A. Goddard. 1997. *Working with Texts. A Core Book for Language Analysis*. London/New York: Routledge.
- Carter, R. et al. 2001. *Working with Texts. A Core Book for Language Analysis* (2nd ed). London/New York: Routledge.
- Coe, N. et al. 1987. *Writing Skills. A Problem-Solving Approach*. Cambridge: CUP.

- Davies, P. 2000. *Success in English Teaching*. Oxford: OUP.
- HarperCollins. 2001. *Collins COBUILD English Dictionary for Advanced Learners* (3rd ed.). Glasgow.
- Halliday, M. A. K. and R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Harlow: Longman.
- Johnson, K. 2001. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Longman.
- Kavanagh, B. and L. Upton. 1994. *Creative Use of Texts*. London: CILT.
- Krashen, S. D. 1984. "A theoretical basis for teaching the receptive skills". *Foreign Language Annals*, 17(4), pp. 261-275.
- McDonnough, J. and C. Shaw. 1993. *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Murphy, R. 1994. *English Grammar in Use. A Self-Study Reference and Grammar Book for Intermediate Students of English* (2nd ed.). Cambridge: CUP.
- Naunton, J. 1989. *Think First Certificate*. Harlow: Longman.
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall.
- Hornby, A. S. 2001. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (6th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Paltridge, B. 2001. *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Quirk, R. et al. 1973. *A University Grammar of English*. Harlow: Longman.
- Scrivener, J. 1994. *Learning Teaching*. Oxford: Heineman.
- Sheldon, L. E. 1987. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. London: Modern English Publications.
- Sinclair J. (ed.). 1990. *Collins Cobuild English Grammar*. London: Glasgow: Collins.
- Stern, H.H. 1994. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Swan, M. 2000. *Practical English Usage* (2nd ed.). Oxford: OUP.
- Ur, P. 1996. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: CUP.

Eduardo de Gregorio Godeo teaches EFL at the University of Castilla-La Mancha. His interests include Language and Gender and Critical Discourse Analysis, specially the interrelation of text, discourse, ideology and culture in such domains as the media and the EFL classroom. Departamento de Filología Moderna, Universidad de Castilla-Mancha, Avda. Camilo José Cela s/n, 13071 Ciudad Real. E-mail: Eduardo.Gregorio@uclm.es

Giving Oral Instructions to EFL Young Learners

Susana María Liruso y Elba Villanueva de Debat

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Abstract

This paper addresses the various difficulties encountered when delivering oral classroom instructions to EFL young learners. It is essential for teachers to develop an awareness of the importance of clear oral instructions for good class management.

We examine teacher talk, important features for classroom management and some developmental characteristics of children. We support our viewpoints with data obtained from an action research study that consisted of classroom observations of EFL young learner classes.

Resumen

Nuestro trabajo se enfoca sobre las dificultades que se presentan al dar instrucciones orales a niños que están aprendiendo inglés como lengua extranjera. Consideramos que es esencial que los profesores tomen conciencia de la importancia de dar instrucciones claras para el buen manejo de la clase.

Nos referimos al habla del profesor, a importantes particularidades del manejo de la clase y a algunas características de los niños. Nuestros puntos de vista se basan en datos obtenidos a través de un estudio de investigación-acción el cual consistió en la observación de clases de enseñanza de inglés para niños.

Background to the Project

As part of our task as Methodology teachers we are in charge of the supervision of student-teachers in their Practicum. People who enroll in our programme are non-native speakers of English that spend five years at university to graduate as EFL teachers. The practicum covers two academic years. Having spent many hours observing classes and collecting data on observation schedules with different categories, we were able to identify several problems related to class management. We decided to focus on one particular area: giving instructions to young learners.

Teacher Talk

Teacher talk is central in the language class not only for classroom organization and for the process of acquisition (Nunan, 1991) but also as a means for controlling student behavior (Allwright & Bailey, 1991). Research has shown that teachers tend to do most of the talking. In FLL contexts, teacher talk is generally the only source of comprehensible input and live target language model. Several aspects of teacher talk have been the focus of research: amount of teacher talk as compared to that of students, code switching, speech modifications, types of questions used (Nunan, 1991), error treatment, (Ellis, 1994), and the functional distribution of teacher talk in relation to pedagogical and functional moves (Chaudron, 1988); however, to our knowledge, scarce attention has been paid to the delivery of oral instructions specially in second or foreign language contexts.

Studies of classroom interaction have shown that it has a well-defined structure (Coulthard, 1977) and that pedagogic discourse differs from natural discourse. Teachers modify their speech during instruction in a way that resembles *caregiver talk* but with some peculiar and distinct features at the level of phonology, lexis, syntax, and discourse. In general terms teacher speech is modified in a variety of ways under the influence of the task and the proficiency level of the learner. Some of the main characteristics of the register are higher pitch, exaggerated intonation, short sentences, frequent repetitions and recurrent use of questions (Scarcella and Oxford, 1992). In his review of the research on teacher speech, Chaudron (1988) identifies the following modifications: lower rate of speech, more frequent pauses, exaggerated pronunciation, basic vocabulary, low degree of subordination, use of declaratives and statements, and repetition. In other words, teacher talk used with students is simpler, shorter and it is pronounced more carefully than typical speech (Osborne, 1999: 11). The underlying hypothesis is that modified speech is “more comprehensible, and therefore, potentially more valuable for acquisition” (Nunan, 1991: 191). Gile’s Speech Accommodation Theory states that speakers make adjustments to their speech as a result of their attitude towards the interlocutor. Teachers’ modification of their speech would be a case of *convergence* –speech is modified to make it more similar to that of the interlocutor.

Many researchers have tried to demonstrate the benefits of simplified input. Krashen (1985) states that for acquisition to occur the student should be exposed to large amounts of comprehensible input. For him, optimal input for language

acquisition is a little beyond the learner's current level of language proficiency (i+1). Input may be made comprehensible by the use of verbal and nonverbal clues. Hatch (1983 as cited in Scarcella and Oxford, 1992) mentions some of the characteristics of simplified input at the different linguistic levels: pronunciation (fewer reduced vowels and contractions, slow rate and longer pauses); vocabulary (less slang and fewer idioms, fewer pronoun forms, use of gestures and pictures); grammar (shorter utterances, repetitions and restatements, more collaborative completions; discourse (requests for clarification, more frames, such as ok, salient conversation components). Enright (1991) explains that teachers adapt their language in different ways to address children: nonverbal adaptation through gestures, mimes, etc; contextual (visual and auditory aids); para-verbal (speaking clearly, slowing pace, using pauses) and discourse (rephrasing, repetition,).

In our observations, we have detected an oversimplification and overmodification of teacher speech that results in phonological distortion and unidiomaticity (*problem 6 a and b*). We consider that teachers could instead use more contextual aids or discourse strategies such as rephrasing or repetition.

Instructions

As regards the functional allocation of teacher talk, J. D. Ramirez et al. (1986 as cited in Chaudron, 1988) found that two-thirds of teacher explanations in elementary bilingual programs are procedural ones (i.e. ways of structuring lesson activities). Soliciting moves, in other words those intended to elicit a) a verbal response b) a cognitive response or c) a physical response are an essential element of classroom discourse (Bellack *et. al.*, 1966 as cited in Coulthard, 1977).

In an interesting article, Holmes (1983) analyzes directives in L1 classrooms in New Zealand and Britain, showing how the successful interpretation of these directives by children requires matching a complex range of linguistic forms to the social rules of the classroom. Children do not have difficulties in recognizing the controlling role of the teacher in the classroom. They "seem to learn to scan all teacher's utterances for potential directive function" (Holmes, 1983: 112) identifying those that have the force of commands and that in other contexts may be interpreted as suggestions or advice. Willes (1975 as cited in Holmes, 1983) explains that students are moved by a strong desire to please their teacher.

Holmes groups teacher directives into three main categories: imperatives, interrogatives and declaratives

Speech Function: Directives		
	Form	Example
1. Imperatives	a. Base form of verb	<i>Speak louder</i>
	b. You + imp.	<i>You go on with the work</i>
	c. Pres. Part.	<i>Looking at me</i>
	d. Verb ellipsis	<i>Hands up</i>
	e. Imp + modifier	<i>Turn around, please Jo</i>
	f. Let+ 1st pers. pro.	<i>Let's try</i>
2. Interrogatives	a. Modals	<i>Will you read this page for me?</i>
	b. Non-modals	<i>People at the back are you listening?</i>
3. Declaratives	a. Embedded agent	<i>I want you to draw a picture</i>
	b. Hints	<i>Sally, you are not saying much</i>

Fig. 2. Syntactic forms of directives. Based on Holmes, 1983

It is evident that teachers' directives may be realized in a wide array of forms. Holmes found in her data that imperatives were the most frequent type in all its variants and these were explicit enough not to cause any misunderstanding except for those that contained elliptical forms. Indirect forms did not cause much trouble either specially if they referred to required or proscribed activities. Most of the interpretation problems she found were related to contextual factors or behavioural expectations of the teacher.

Children's Characteristics

We will now consider some of the natural abilities and characteristics children have since by trying to understand better how children learn we will learn from them. Hopefully, this insight can eventually influence our teaching and the way we work with kids. The process of child development and maturation strongly influences language development. The problems teachers showed when giving instructions might be taken as an evidence of an overlook of the forces that drive children between 9 and 11 years old. Following Piaget (1967) we can say that these children are at the concrete stage where experience plays a major role in all learning.

When we witness teachers *talking without engaging students' attention* (problem 1) or *students interrupting impatiently* (problem 3) we have to remember that children learn by doing (Holderness, 1991). If children are learning a language, they tend to talk all the time very often using their mother tongue. *No demonstration or modeling* (problem 2) ignores the fact that children have a good instinct to get the "sense or meaning of a situation". They work out the meaning, they interpret clues provided by the context or situation more quickly than words. The *organization of pairs or groups* (problem 4) is very important if teachers want to capitalize the fact that children are curious and active and that they engage in physical activities as much as they learn through interaction with other people (Brumfit 1991). As Moon (2000: 53) very well states children must be introduced to group work since they may not be familiar with this way of working and might see it as a "new freedom to misbehave". *Checking understanding* (problem 5) is also important, specially understanding of the whole message. As Halliwell (1991) observes this can be done by being alert and watching faces, movements and attitudes.

Effective Instructions

In our observations of young EFL learner classes, the various difficulties encountered by teachers when delivering oral classroom instructions were related to both classroom management and teacher speech.

Penny Ur (1991) in her book *A Course in Language Teaching* devotes a unit in part I to explanations and instructions. She defines instructions as "the directions that are given to introduce a learning task which entails some measure of independent student activity" (p.16). She proposes some guidelines for giving effective explanations and instructions. Although she does not make a difference

between directions for children or older students, her recommendations may well be applied to teaching children. She advises teachers to think ahead what words and illustrations to use. She also recommends making sure to have all the students' attention before giving instructions and giving them before dividing students into groups or handing out materials. The use of repetition or paraphrase as well as the presentation of the instructions in different modes is also proposed. She remarks the need to be brief in explanations, but this should also be considered when giving instructions to children and mainly if these contain a string of directives. Students according to Sinclair and Coulthard (1975 as cited in Holmes, 1983) will tend to respond to the final of a list of questions and commands.

Ur (op cit.) suggests making an actual demonstration of the activity either with the full class or with one student and also checking understanding but not just by asking students if they understand but by requesting them to do something that will show their understanding.

In summary, to avoid misunderstandings context is crucial (Holmes, 1983). It is necessary to provide rich contextual clues, including gestures, objects and pictures. At the same time, teachers should try to avoid code-switching to the first language. This has an effect on students' talk for different reasons but mainly because as mentioned above teacher talk is sometimes the only live target language available to them. Nunan (1991) cites a study of target language use carried out by Zilm which revealed that an increase on the teacher's part in the use of the target language was followed by a parallel increase in the use of the foreign language by the students.

Results

In this section we will discuss the results obtained after collecting data in primary classes (excluding bilingual schools) with the observation tool designed by us. Problems quantified by percentages are shown in Fig. 3.

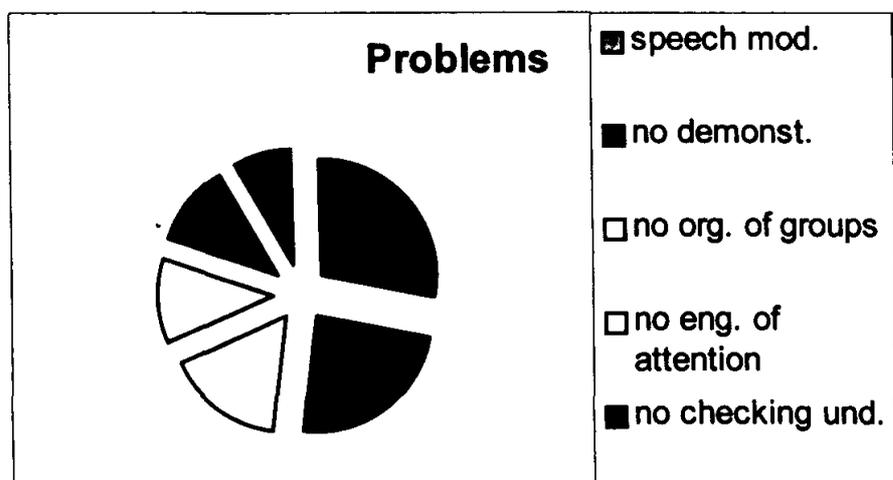


Fig. 3 problems by percentages. Speech modification 28 %; No demonstration 24 %; No organization of pairs /groups 16%; No engagement of attention 12%; No checking understanding 12%; Asking for clarification before hearing whole instruction 8 %

The most conflicting category was (to our surprise) *speech modification*, mainly *un-English discourse*. In a context like ours where English is taught as a foreign language, teachers' language learning concentrates mainly on academic aspects, at the expense of other aspects equally important. For example, in class teachers need to demonstrate adequate English competence for pedagogic purposes such as giving instructions, prompting and encouragement, keeping order, etc., which is very different from understanding and using terminology for the description of the English language systems (grammar, lexis, phonology, discourse, etc). Several studies have shown that classroom interaction has a well-defined structure (Coulthard, 1977) and that pedagogic discourse differs from natural discourse. In the case of monolingual audiences the caregiver talk referred above can take a different dimension. Because teachers share the mother tongue with their learners and because they themselves have not been exposed to this type of caretaker speech in English, they tend to use expressions that resemble Spanish discourse in order to make the message accessible to children. This special register favours comprehension, but lacks idiomaticity, which would block communication cross-culturally. Summing up, we can say, then, that we perceived an imbalance between the general language competence of trainee-teachers and the language competence needed to address children for teaching purposes.

Close to this percentage is *no demonstration or modelling* which means that the fact that students understand situations better than language is not taken into

account and explanations are not often backed up by physical demonstration involving the kids.

The third place in the rating is for problem 5 *no organization of pairs or groups*. This is also interesting to point out since most modern primary English textbooks invite teachers to use pair or group work as a way to increase language input and pupil participation. Techniques for forming pairs and groups should be used to make this way of working effective and meaningful to kids.

Even if the other problems, *talking without engaging students`attention, students asking for clarification before hearing the whole instruction and no checking understanding* did not have a significant percentage, they are worth taking into account.

In short, our research study reveals, as Ur (1991) very well states, that teachers must plan the delivery of instructions beforehand, thinking not only of the words to be used but also the gestures and aids to demonstrate meaning. We also agree with Wright (2003) when he summarizes the characteristics of effective teacher commands. According to him, these should be brief, must refer to one task or objective at a time, are stated as directives rather than questions, use specific language and should not include negative emotion or sarcasm. Moreover, he advises teachers to avoid long explanations and at the same time to give students a reasonable amount of time to comply with the command.

As a final note, we would like to point out that a primary task underlying the results of this study is the development of a language component in teacher preparation programmes to link the study of language and the use of language for pedagogic purposes.

REFERENCES

- Allwright, D. & K. Bailey. 1991. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Brumfit, C. 1991. *Teaching English to Children*. (eds. C. Brumfit, J. Moon and R. Tongue). London, U.K: Harper Collins Publishers
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*. USA: Cambridge University Press
- Coulthard, M. 1977 *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman
- Enright, S. 1991. Supporting Children's English Language Development in Grade Level and

- Language Classrooms. In Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle
- Holderness, J. 1991. Activity-based teaching: approaches to topic-centred work. In *Teaching English to Children*. (eds. C. Brumfit, J. Moon and R. Tongue). London, U.K.: Harper Collins Publishers
- Holmes, J. 1983. The structure of teachers' directives. In Richards, J. and Schmidt, R. (eds.) *Language and Communication*. England: Longman
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
- Moon, J. 2000 *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. Great Britain: Prentice Hall
- Piaget, J. 1967. *Six Psychological Studies*. London: London University Press
- Scarcella, R. and R. Oxford. 1992 *The Tapestry of Language Learning*. USA: Heinle & Heinle Publishers
- Sinclair, J. M. and Coulthard, R. M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press
- Ur, P. 1991. *A Course in language Teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wallace, m. 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wright, J. Effective teacher commands: establishing classroom control. In *The Savvy Teacher's Guide: Selected Ideas for Behavioral Intervention*. www.interventioncentral.org. Retrieved May 10, 2003

Susana María Liruso. Magister en Lingüística Aplicada y Enseñanza de Inglés como L2, King's College, University of London. Profesora de Metodología de la Enseñanza y encargada de la supervisión de la práctica docente del profesorado de Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Miembro del Comité Editorial de *Lenguas: Enseñanza y Comunicación*, publicación del CEDILE, Universidad Nacional de Córdoba

Elba Villanueva de Debat. Profesora y Traductora de Inglés. Se encuentra elaborando la tesis final para la Maestría en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora de Didáctica General en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. elbadebat@yahoo.com

Más información del CEDILE (Centro de Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras), Universidad Nacional de Córdoba, en las páginas finales de Encuentro.

Dirección para correspondencia: Avda Patria 926. 5000 Córdoba. ARGENTINA

The role of text linguistics in the foreign language class

Beatriz López Medina
Universidad Antonio de Nebrija, Madrid

Abstract

Throughout the short history of text linguistics research, some studies have pointed out the relevance of the text as a basic unit to approach a foreign language. This article deals with some of the activities on text type characteristics put into practice with Spanish students with upper intermediate level of English language. Following the classical classifications on text typology (Werlich 1975, Beaugrande and Dressler, 1981, or Hatch, 1992, among others), this paper will provide an outline of the structure of a foreign language class based on text linguistics. The application of the outline will be shown in relation to two kinds of texts: diaries / journals and descriptive texts.

Resumen

A lo largo de la breve historia de la investigación en torno a la lingüística textual, algunos estudios han señalado la relevancia del texto como unidad básica en la aproximación a una lengua extranjera. Este artículo expone algunas actividades en torno a rasgos que caracterizan los tipos de texto. Han sido puestas en práctica con alumnos españoles de un nivel intermedio-avanzado en lengua inglesa. Siguiendo algunas de las clasificaciones más clásicas referentes a la lingüística textual (Werlich 1975, Beaugrande y Dressler, 1981, o Hatch, 1992, entre otros), se presentará un esquema que resume la estructura de una clase de lengua extranjera basada en la lingüística textual. Finalmente, se presentará la aplicación del esquema con relación a dos tipos de textos: los diarios y los textos descriptivos.

Introduction

Before the existence of text linguistics, a sentence grammar and not a text grammar was used to analyse the main features that characterise a text. It is not until the 70s that the first approaches to the text are produced. From that time onwards there is a gradual increase of studies on text linguistics. At the beginning of the 80s, Beaugrande and Dressler (1981) and other text linguists take into consideration the previous studies on text generation and structure analysis. They make reference to the

speakers' world knowledge in their procedural approach to text linguistics. This speakers' world knowledge will be the departure point in the session corresponding to a text linguistics class that is developed in section 1.1.

The two kinds of texts chosen to be examples of a text linguistics class cannot always be found in the existing classifications of texts. Because of the different criteria used in their creation, the number of text types included in each classification vary, and the existence of a different taxonomy depending on the expert creating it is a well known fact. At the same time, there is not a single classification that can be used to order and classify all types of texts. Regarding the criteria used in the different text typologies, most of the taxonomies take into consideration contextual factors and the purpose the speaker has in mind when producing a text.

Most linguists agree on the classification into five text-types: narrative, descriptive, argumentative, instructive, and comparison/contrast. Some classifications divide the types of texts according to their function. Others differ because they take into consideration the topic of the texts, the producer and the addressee, or the style. Overlaps of different text types are frequent, and in most cases the text cannot be identified as an example of just one text type. In relation to the overlapping, Adam and Petitjean, (1989) propose the analysis with text sequences. Virtanen (1992) establishes a double classification (discourse type and text type) to be used when the identification text-text type is not straightforward.

Different studies offer partial solutions to the present problems of the text typologies. The following three characteristics are only three of the most common in the classifications created up to now: lack of agreement on what criterion must be followed when classifying text types, unequal study of the different text types, and existence of texts that cannot be included in any of the classifications created up to now. Despite this situation, most of the text analysts decide upon one of the classical taxonomies when classifying a specific text.

1. Text-linguistic session

The following outline summarises the steps to follow in a class based on text linguistics. Initially, the activities were planned for upper-intermediate students. However, most of them can be adapted to students of different levels of the target language (by eliminating some steps, reducing the difficulty, shortening the writing pieces, etc.).

Previous to the session, the teacher chooses a text for that class which will not be given to the students at the beginning of the session. They will get the text after reflecting on what they are going to read. For the first time it is advisable to bring a text as homogeneous as possible, i.e. with most of its sequences characterising a text type. Aspects such as difficulty of vocabulary, structure (paragraphs, stanzas, etc...), and length must be taken into consideration in all cases.

Step 1.- Eliciting characteristics of text type

The students indicate the main characteristics of the text type regarding function, addressee and structure. Depending on their level of the target language, they can also add the most remarkable features in relation to the vocabulary and the syntax expected. All these characteristics are explained, completed and complemented by the teacher. In relation to the identification of texts, Benoit and Fayol (1989) point out that eleven-year-old children are able to distinguish narrative, descriptive, and argumentative texts.

Step 2.- Providing examples.

Students point out examples of the text type that is analysed within that class. This part of the session is based on their previous personal experiences as readers. They cite the sources that contain the text type object of study, and the teacher collects those contributions and suggests additional examples.

Step 3.- Discussing possible channels.

Discussion of the channel where a text of that type might appear (novels, newspapers, magazines, etc.); when applicable any connection with some films may be mentioned, for example, plots of the films based on novels, where the text type is present though maybe slightly transformed because of the different channel used to present it.

Step 4.- Practice.

The students are presented with a text of a specific text type in order to analyse the above-mentioned characteristics. This part of the session starts with reading the text provided by the teacher. The text characterises a text type. The specific features of the text type are identified (verb tenses for a narrative text, use of adjectives for descriptions, analysis of connectors for argumentative, succession of events for instructive, etc.).

Step 5.- Research.

A paper on the text type analysed that day is required: the students try to find an example of the text type analysed in class and write a paper describing the main characteristics that were mentioned that day. As an additional or alternative activity they might produce a sample of the type of text where those features are present.

1.1. Descriptive texts

In order to analyse the main characteristics of a descriptive text, we start with a contrastive analysis of a descriptive text and a narrative text. This is advisable since examples of narrations and descriptions are frequently found in the same piece of writing. Because of their experience as readers, students are familiar with this simultaneity.

Step 1.- Eliciting characteristics of the text type

This step consists of identifying the function of a descriptive text, and an analysis of a descriptive structure through comparison with a narrative text. Afterwards, the different kinds of description are identified (topography, portrait, etc.). The most frequent topics of descriptions are mentioned, and also the difference between objective and subjective descriptions, and the main characteristics of the vocabulary they expect to find. Special attention should be paid to the role of adjectives within the descriptive texts.

Step 2.- Providing examples

The students contribute with examples of descriptions they have read, both within a novel or as independent texts.

Suggested questions for this section:

- Mention descriptions you have read: 'Who / What was described?', 'Was it a subjective / objective description?', 'Why?', 'What do you think are the adjectives that most successfully qualify the topic described?'
- 'What are the adjectives you would use to describe a sport you like / your best friend / a country you would like to visit?' 'Do you think these descriptions should be objective or subjective?', 'Why?'

Step 3.- Discussing possible channels

Apart from the above-mentioned inclusion of descriptions within novels, readers can find examples of descriptions through different kinds of channels such as travel guides or brochures. These and other examples (textbooks, reference books, etc.) are provided by the students and complemented by the instructor.

Step 4.- Practice

In order to put into practice the ability to identify descriptive texts, different kinds of activities can be done in the class. These can be altered, depending on the students' age and their level of the target language.

Suggested activities:

- On comparison: focusing on length and complexity, compare sentences from a narrative text and sentences from a descriptive text. Also compare paragraphing and layout. The purpose is to identify the syntactic characteristics of a descriptive text.
- On the topic of description: identifying the topic of description and the purpose of the text.
- On vocabulary: highlighting of the adjectives used in the text, classification of those adjectives (size, colour, shape, etc.), analysis of difficult words, study of static verbs.

Example:

This extract from J.K. Rowling's *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, (2001:20) was one of the texts analysed in order to identify the main characteristics of a descriptive text.

Perhaps it had something to do with living in a dark cupboard, but Harry had always been small and skinny for his age. He looked even smaller and skinnier than he really was because all he had to wear were old clothes of Dudley's and Dudley was about four times bigger than he was. Harry had a thin face, knobbly knees, black hair and bright-green eyes. He wore round glasses held together with a lot of Sellotape because of all the times Dudley had punched him on the nose. The only thing Harry liked about his own appearance was a very thin scar in his forehead which was shaped like a bolt of lightning. He had had it as long as he could remember and the first question he could ever remember asking his Aunt Petunia was how he had got it.

Once the students have gone through the steps 1, 2 and 3, they are ready to identify the main characteristics of this descriptive text. The identification can be carried out throughout individual work or group work. Before identifying the main characteristics of the text, they provide some information on the novel and/or the film,

the author and their main characters.

Afterwards, they identify the topic of description (portrait of Harry Potter), the purpose of the text (inform about the physical characteristics of the main character) and the potential addressees (children and teenagers). This step might lead to long discussions if the text is as well known as this one. Issues such as the addressee and the function of the text might elicit open answers and not only one of them is the correct one. It is advisable to limit the time dedicated to discussion in order to avoid running out of time for the analysis of the linguistic features of the text.

The students recognise the characteristics of a physical description underlining adjectives, analysing the use of comparatives and the presence of copulative sentences. They also identify if the description is objective or subjective. In relation to vocabulary, since they have been given the context of the new words, they can derive the new word meanings from it (see Fukkink, Blok and Glopper, 2001). Finally, they analyse the role of the supporting characters in relation to the main one in order to find out to what extent their characteristics enhance Harry's.

Step 5.- Research. Students try to find examples of descriptions, either according to the characteristics mentioned in class or they are given a topic and find specific descriptions according to it. As an alternative, or as an additional activity, when they are given the topic, the students produce a description where they use the main devices present in a descriptive text analysed in class.

1.2. Diaries / Journals

The use of diaries / journals in the foreign language class is recommended because it stimulates imagination, creativity, and observation of everything that surrounds the students. Writing a diary entry is an opportunity to let English flow and improves the writing skills without the worry of writing without errors. Usually, only the self is in mind as an audience, though it is not uncommon using the dialogue journal as way to communicate with the instructor who becomes audience and reads and responds to what the student has written (Brown, 1994:328, Grabbe and Kaplan, 1996:333).

Step 1.- Eliciting characteristics of the text type

- Analysis of the concept of privacy and the role of the addressee of this kind of text. Discussion of the habit of journal keeping. The students provide personal experiences as journal writers and explain briefly the role of the audience (if any)

they write to. Questions for the class use: 'Have you ever written a journal?', 'For how long?', 'Would you like anybody to read it?', 'Do you still keep it?', etc.

- Writing to get feelings 'off the chest'. Its influence on vocabulary. Register. Writing without tension implies loosening up, and this has an influence in the language. Questions raised: 'Would you use the same expressions / vocabulary when writing in your journal as you do when writing an essay for the class?', 'Why? / Why not?', 'Can you provide examples?' 'Is there a code language in any journal?'
- Punctuation. Questions raised: 'What are the most frequent punctuation devices in the entry of a journal?', 'Are they important?', 'Why do you think they are present in the text?'

Step 2.- Providing examples. The students mention journals / journal entries they have read. They analyse what was told, and analyse the role of personal circumstances in their examples. Relevant 'journal writers' that the students might be familiar with should be mentioned: Adrian Mole or Anna Frank, among others.

Step 3.- Discussing possible channels. Even if the journal entries are created to be written in a notebook and in most cases not to be read by an addressee, the students might be familiar with some films whose plot was based on a famous diary. This is the case of Anna Frank and Bridget Jones, whose stories have been adapted for the cinema.

Step 4.- Practice. The students are provided with an entry of a diary / journal and analyse the function and structure of the text. They also analyse the different syntactic devices mentioned in step 1 and the role played by the different punctuation devices.

Example: This is a diary entry from Sue Townsed's *The Secret Diary of Adrian Mole aged 13 ¾* (1995:20).

Monday January 19th

I have joined a group at school called the Good Samaritans. We go out into the community helping and stuff like that. We miss Maths on Monday afternoons.

Today we had a talk on the sort of things we will be doing. I have been put in the old age pensioners' group. Nigel has got a dead yukky job looking after kids in a playgroup. He is as sick as a parrot.

I can't wait for next Monday. I will get a cassette so I can tape all the old fogies' stories about the war and stuff. I hope I get one with a good memory.

The dog is back at the vet's. It has got concrete stuck on its paws. No wonder it was making such a row on the stairs last night. Pandora smiled at me in school dinner today,

but I was choking on a piece of gristle so I couldn't smile back. Just my luck!

After going through steps 1, 2, and 3, the students are able to identify the main features of a diary entry through individual or group work. They discuss the function of the text (tell the most relevant events which happened that day) and addressee (the writer or potential readers of the diary). Afterwards they should be able to identify the characteristics analysed in the first steps of the lesson. Regarding this extract, the students should identify the following: most events are described in first person (main character writing about what happened to him that day); when the third person is used the main purpose is telling what happened to characters that are very close to the writer and they are relevant to the main character's development.

The style is informal, as it can be appreciated in the vocabulary, with the use of idioms: "as sick as a parrot" and colloquial expressions: "stuff like that", "sort of things", "dead yukky job", "old fogies' stories" "war and stuff", and "no wonder"; Depending on the students' level and their ability to derive meanings from the context, these expressions might require an explanation / translation from the teacher. Finally, regarding the punctuation, the students should recognise the use of contractions and the exclamation mark used to finish the entry: "just my luck!".

Step 5.- Research

Search of examples of diary entries and production of a diary entry based on a personal experience.

2. Conclusions

A foreign language class based on the above-mentioned outline is a balanced class where the four skills (speaking, writing, reading and listening) are put into practice. A session based on the study of a specific type of text is mainly practical and the students continuously play an active role in the development of the class. The most remarkable advantages shown in the students' learning are the following three:

- Stimulates reading. After the discussion described in the second step of the sessions, an interest in other students' reading arises and recommendations about specific texts or novels are very frequent. The texts the students mention in the second step are usually the ones they remember because of a positive experience and this creates curiosity among the students who have not read that piece of writing. Their background knowledge on literature and on different kinds of publications also increases.

- Writing skills are improved. Since the students get familiar with a specific text structure in the sessions, and the same structure is required in their writing pieces, an improvement in the students' writing has been shown, and the use of specialised vocabulary is also gradually included.
- First steps in research are taken. For some students, a class on text linguistics provides them with an opportunity to take the first steps in research when they try to find a sample of the text type studied in class.

Bibliography:

- Adam, J.M. and Petitjean, A. 1989. *Le Texte Descriptif*. Paris, Nathan.
- Beaugrande, R. de and Dressler, W.U. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. London, Longman.
- Benoit, J. and Fayol, M. 1989. «Le développement de la catégorisation des types de textes», *Pratiques*, 62, 71-85.
- Brown, H.D. 1994. *Teaching by Principles*. Englewoods Cliffs, Prentice Hall.
- Fukkink, R. G., Blok, H., Glopper, K. de. 2001. «Deriving Word Meaning from Written Context», *Language Learning* 51(3), 477-496.
- Grabe W. y Kaplan, R.B. (1996), *Theory and Practice of Writing*, London, Longman.
- Hatch, E. 1992. *Discourse and Language Education*. Cambridge, CUP.
- Rowling, J.K. 2001. *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.
- Townsend, S. 1995. *The Secret Diary of Adrian Mole aged 13 ¾*. London: Methuen.
- Virtanen, T. 1992. «Issues on text typology: Narrative – a 'basic' type of text?». *Text* 12 (2), 293-310.
- Werlich, E. 1983. *A Text Grammar of English*. Heidelberg, Quelle and Meyer.

Beatriz López Medina teaches *English Language: Patterns and Usage and Discourse Analysis* to second year English Philology students. She has extensive experience in teaching English language to students of different levels, not only in Spain, but also in the United Kingdom and United States. In 2000 she finished her PhD. with the thesis *Enlaces extraoracionales, referencia y superestructura textual. Estudio comparativo de textos descriptivos escritos en inglés, francés y alemán*. Nowadays text linguistics in applied languages is her main topic of research. Departamento de Lenguas Aplicadas.

Universidad Antonio de Nebrija –Campus de La Berzosa. 28240 Hoyo del Manzanares (Madrid)

Una didáctica especial para un grupo peculiar: la educación de adultos en Melilla

María José Molina García

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada

Resumen

A menudo, los adultos que acceden a programas de educación, afrontan su formación compensatoria "aprovechando" las metodologías y los materiales de otros niveles educativos ajenos a sus propias y peculiares características. Sin embargo, es sabido que no puede haber una didáctica específica sin considerar al grupo destinatario, que, en el caso de los adultos, es, a veces, relegado a un segundo plano. Generalmente, este grupo puede tener una dificultad añadida: que gran parte de sus integrantes procedan de otros países con distinto idioma, como en el caso de Melilla, con los hablantes de amazige.

Este artículo pretende esbozar las bases de una didáctica destinada a la Educación de Adultos, así como reivindicar su contemplación en la formación de los futuros maestros.

Resumé

Souvent, les adultes qui accèdent aux programmes de l'enseignement, affrontent leur formation "en profitant" des méthodes et des autres niveaux éducatifs qui ne répondent jamais leurs caractéristiques. Cependant, on sait qu'on ne peut pas exister une didactique spécifique sans envisager le groupe destinataire, en ce cas, les adultes, qui sont, quelques fois, relégués. Généralement, ce groupe peut avoir une autre difficulté: qu'ils procèdent des autres pays avec une langue absolument différente, par exemple à Melilla avec les parlants en amazige.

Cet article veuz designer les bases d'une didactique destinée à l'Éducation des Adultes et revendiquer aussi sa place dans le currículo des professeurs en formation.

1. Introducción

Es un principio indiscutible que debe haber una didáctica específica adaptada al perfil de cada grupo destinatario (si entendemos por didáctica las estrategias y métodos planificados para ese grupo) ya que sin el conocimiento de éste no puede diseñarse aquélla adecuada y correctamente. Sin embargo, la Educación de Adultos ha sido, tradicionalmente, una ramificación de la enseñanza que se ha abastecido, a menudo, de metodologías y materiales de otros niveles educativos ajenos a sus

características peculiares. Por otra parte, es competencia de los profesores de las Facultades de Ciencias de la Educación, de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y de Magisterio, preparar a sus alumnos en estas tareas educativas, ya que son maestros y maestras los que desempeñan gran parte de la labor pedagógica en este nivel de la enseñanza.

Parece lógico pensar que los adultos presentan unos rasgos bien distintos a los del resto de grupos que configuran la enseñanza reglada. Son superiores en maduración personal, en experiencias vividas, puntos de vista, ideologías y metas trazadas, prioridades, etc; pero inferiores, en muchos casos, en destrezas mentales, habilidades lingüísticas y, en general, carecen de todos los recursos que los años escolares proporcionan a los educandos. Pero, además, todo este cuadro puede verse agravado por circunstancias de otra índole. En general, suelen tener, por estos motivos, baja la autoestima, por lo que es necesario que ganen confianza y mejoren su autoimagen para convencerse de sus posibilidades de aprender.

Provengo de una ciudad fronteriza (Melilla) en la que existe un contacto de lenguas. Esta circunstancia, según Appel y Muysken (1996), puede conducir a un bilingüismo y a un fenómeno sociológico denominado diglosia. Conviven en esta ciudad personas cuya lengua materna es distinta al castellano. De ellas, algunas son residentes pero otras traspasan diariamente la frontera española para transacciones comerciales aunque vivan en el país contiguo. Incluso, a veces, se da la extraña situación de que hombres y mujeres con reciente nacionalidad española, tienen serias dificultades de comprensión y de comunicación en el idioma oficial de su nuevo país de residencia, lo que no deja de suponer un grave freno para desenvolverse en la vida diaria. Este panorama social está perfectamente representado en las aulas de todos los niveles educativos, incluido el que nos ocupa, convirtiéndose en un obstáculo difícil, que hay que afrontar.

Esta problemática, que, hasta hace unos años, estaba ubicada en ciudades y comunidades concretas por razones geográficas o laborales, es hoy una realidad mucho más extendida y extrapolable a cualquier nación. La emigración y la inmigración, indistintamente de sus partidarios y detractores, es un hecho que, en el plano educativo, cuestiona métodos y obliga a diseñar nuevas estrategias.

2. Hablantes bilingües

Siguán y Mackey en la definición recogida por Mesa Franco y Sánchez Fernández (1996: 9), considera el ideal de bilingüe como aquella “persona que, además de su primera lengua, tienen competencia parecida en otra y es capaz de usar una u otra según la circunstancia”, a lo que añaden en otra obra: “bilingüe es la persona que añade cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que posee en su propia lengua (Ruiz Bikandi 2000: 20). De esta definición se desprende una serie de implicaciones (Ruiz Bikandi, op. cit., y Mesa/ Sánchez, op. cit.):

1. Suele mantener una independencia de ambos códigos, separados ambos, de forma que cuando emplea la lengua X o la lengua Y lo hace espontáneamente sin elegir conscientemente entre las posibilidades de un código u otro. De lo contrario hablaríamos de préstamos e interferencias.

2. Alternancia de códigos, es decir, pasa de uno a otro rápida y casi inconscientemente.

3. Traduce de un sistema lingüístico a otro, aunque no sea fácil ni lo hagan perfectamente, es decir, son capaces de expresar los mismos significados en los distintos sistemas lingüísticos en que son competentes o de transmitir un conjunto de significados comprendidos a través de la lengua X mediante la lengua Y.

Según todo lo expuesto, se deduce que ser bilingüe supone (Appel/ Muysken, op. cit.):

1.- Tener destrezas en las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, a las que Baker (1997) añade una quinta: pensar.

2.- Tener fluidez conversatoria y competencia lingüística escolar en cualquier ámbito, no sólo en un contexto determinado.

3.- Que el bilingüismo pueda ser funcional, es decir, que el hablante pueda emplear una lengua y otra a su elección o según su competencia en las funciones lingüísticas enunciadas por Jakobson.

Según la clasificación sobre tipos de bilingüismo que realizan Sánchez y Fortaleza, recogida por Mesa/ Sánchez (1996, op. cit.), el bilingüismo del grupo de adultos de los que hablamos, sería *compuesto*, desde el punto de vista de la relación lenguaje-pensamiento, ya que necesitan la traducción de un idioma a otro para

expresarse, *dominante*, según la competencia alcanzada en cada uno de los idiomas, pues su expresión es mejor en un idioma que en otro, *tardío*, pues la adquisición de la segunda lengua se produce en la edad adulta, desde el punto de vista de la identidad cultural del hablante podemos encontrar individuos *biculturales* (con doble pertenencia e identidad cultural), *monoculturales* (con identidad cultural sólo en una lengua) y *aculturales con anomia* (si no existe identidad cultural o ésta está tan mal definida que el sujeto no se identifica). Por último, según el prestigio sociocultural, el bilingüismo melillense es sustractivo, ya que la valoración de la segunda lengua queda a expensas de la primera. Esto es lo que Ruiz Bikandi (op. cit.) denomina *diglosia* y lo justifica argumentando que socialmente las lenguas no tienen el mismo estatus. Este autor define este término como el desequilibrio que, en la coexistencia de dos lenguas, se produce a favor de una de ellas por razones de relación social, económica y política, calificando cada una de ellas como “lengua fuerte”/ “lengua débil” o “lengua mayoritaria”/ “lengua minoritaria”.

Es difícil que, en la práctica, una comunidad lingüística utilice dos lenguas para el mismo propósito, las mismas situaciones y con las mismas funciones. En Melilla, se cumplen las características que expone Siguán (recogidas en la obra de Mesa/Sánchez, op.cit.) para la lengua fuerte y la débil, en este caso, el castellano y el amazige, respectivamente. La primera se emplea en las funciones superiores de la vida social, es escrita, se utiliza en los niveles sociales altos y en la ciudad y contiene vocabulario para todos los campos científicos. Mientras que la lengua débil es familiar y oral, no está normalizada, se emplea en los niveles inferiores y en zonas rurales y manifiesta carencias de vocabulario en algunos campos científicos.

3. Actitudes de los adultos ante el aprendizaje de una segunda lengua

A estos rasgos deberíamos añadir otros que enumera Boukous para la lengua amazige de Melilla y que están recogidos en la obra de Mesa/Sánchez (1996, op. cit., 14): se trata de una lengua no codificada, histórica, independiente respecto al árabe, vital (pues supone el idioma materno de las personas de procedencia marroquí), tiene un valor simbólico (ya que constituye el imaginario de sus hablantes y es parte de su identidad) y presenta mezcla de códigos, en este caso con el castellano (tanto intra como interoracionales o en forma de coletillas, amén de una alternancia lingüística a veces relacionada con la funcionalidad del lenguaje. A veces se producen préstamos léxicos de la L2 a la L1, por influencia cultural, para

resolver ambigüedades, para encontrar nuevos sinónimos más expresivos, para establecer nuevas distinciones semánticas o, incluso, por un uso inconsciente (Appel y Muysken, op. cit.).

Es oportuno, además, mencionar las actitudes que manifiestan los adultos en la adquisición de una segunda lengua, según nos recuerdan Villalba y otros (2001), ya que se acoplan perfectamente al grupo de adultos al que hacemos mención en este artículo:

1. Presentan mayor variedad entre un individuo y otro “tanto en lo que se refiere al tipo de procesos que éstos siguen como al nivel de acercamiento a la lengua, en este caso el español, que pueden llegar a alcanzar” (p. 43). Esto nos lleva a descubrir distintas fases de interlengua (término acuñado por Selinker en 1972 y “que se refiere a la versión o variedad de la lengua de llegada que forma parte del conocimiento lingüístico implícito o de la competencia de quien aprende una segunda lengua” (Appel, op. cit.:125). Estas fases son predecibles y van escalonadas en su evolución y, aunque hay peligro de fosilización e incluso de regresión, no hay que confundirlas con las interferencias lingüísticas que son totalmente subjetivas y sin ningún tipo de parámetro de control.

2. Han perdido totalmente la capacidad innata de adquirir lenguas (al contrario que en los niños, por ejemplo), por lo que han de recurrir en este caso a procesos conscientes y más reflexivos, como la traducción sistemática o los mecanismos propios de resolución.

3. Como consecuencia de lo anterior, parten, para este aprendizaje, de su propia lengua “porque sabe que la lengua que tiene que aprender es también una lengua natural que cubre las mismas necesidades comunicativas y expresivas que su lengua primera y que, también al igual que su lengua primera, estará integrada por elementos léxicos con significados individuales que se combinan sintácticamente formando oraciones para producir significados más complejos. La exposición a los datos le irá evidenciando en qué situaciones su lengua materna puede ser una ayuda porque se da una similitud de estructuras, y en qué medida no le servirá y tendrá que usar otras estrategias de aprendizaje” (43-44).

4. Su ansia comunicativa, a pesar del riesgo que corren a equivocarse, les impide atravesar un período silencioso como en el caso de los niños: “El hecho de partir de la lengua primera es una de las causas que explica esta ausencia de período

silencioso. Igual que sucedía con los adolescentes, parece que los adultos son incapaces de frenar sus necesidades comunicativas y se lanzan a producir, utilizando la traducción sistemática de su propia lengua como base. La consecuencia es que las oraciones que producen están plagadas de errores que, a diferencia de lo que sucedía con los adolescentes, no llegan a solucionarse nunca en algunos casos, quedando, por tanto, fosilizados” (44).

5. “El problema fundamental en el proceso de adquisición de los adultos no se centra en los principios generales de la lengua que son comunes a todas las lenguas naturales. El problema se situaría en todo aquello que diferencia a las lenguas, especialmente la adquisición de la morfología y la adquisición del léxico relacionado con su proyección en la sintaxis. Esto último englobaría., por ejemplo, casos en los que el aprendiz es incapaz de saber cuándo tiene que usar *ser* y cuándo *estar* (...)” (44). De ahí que busquen en la sistematicidad de la gramática un alivio en su duro aprendizaje.

6. Su forma de aprender no es escalonada, sino que tratan de acometer la oración en su totalidad. “(...) este abordar la oración en su totalidad parece consecuencia de la transferencia de las categorías gramaticales y la oración de la lengua materna y va en detrimento de la corrección en el proceso de aprendizaje. Los adultos tampoco son capaces de construir este esquema poco a poco como lo hacían los niño, y el resultado es la gran cantidad de errores que se producen, principalmente en todos los aspectos morfológicos. Da la sensación de que al incorporar todas las categorías *de golpe*, no hay posibilidad de controlar la morfología a ellas asociada” (45).

7. Tienen un papel crucial las características psicológicas: “(...) a mayor alejamiento cultural y mayor retraimiento psicológico se hacía más difícil avanzar en el aprendizaje de una segunda lengua” (46).

8. El factor edad es decisivo, debido a la pérdida de plasticidad cerebral, un hecho irrefutable.

9. Se deduce la necesidad imperante de un orientador o profesor y de una metodología específica: “Lo dicho hasta aquí nos lleva a reflexionar sobre la gran importancia que tiene el profesor en la adquisición /aprendizaje de una segunda lengua, pues es muy difícil que puedan llegar a dominarse los aspectos morfológicos y las peculiaridades léxicas de la misma si no es con ayuda del profesor y con una metodología específica y adecuada” (46).

Por otro lado, Ruiz Bikandi (op. cit) nos indica los factores más influyentes en la adquisición de la segunda lengua, a saber:

1.El *input* o entrada que debe ser rica en cantidad y calidad, es decir con demostración de distintas situaciones de habla, contextos, etc.

2.El *output* o experiencia rica de habla de los propios sujetos aprendices.

3.Las *características personales*: edad, aptitud, motivación, actitudes, personalidad y uso de estrategias.

4. Educación de adultos como “trabajo pedagógico social”

A la vista de lo expuesto hasta ahora, podemos afirmar que en la E.A. de Melilla es posible encontrar dos grupos sociales que, a veces, pueden combinarse formando parte del mismo sujeto:

1.- Un grupo integrado por aquéllos para los que existe dificultad de iniciar un proceso de aprendizaje si carecieron de oportunidades anteriores o sufrieron experiencias de fracaso escolar. Por ende, resultaría cuanto menos paradójico, recrear el mismo esquema escolar que provocó el abandono del sistema educativo reglado, aunque sus necesidades y motivaciones hayan variado, pues actualizaríamos en su memoria idéntico desánimo.

2.- Para otros, la marginación social y la pertenencia a un medio desfavorecido económicamente, implica una percepción bien distinta a la que tienen sus profesores sobre la importancia que tiene la formación para la solución de sus problemas cotidianos. Si a esto se añade la reiterada distancia entre los códigos lingüísticos empleados por el profesor y por los miembros del grupo, es de suponer la dificultad de comunicación que se hallará en las actividades que se realicen.

Según todo lo explicado, se impone una didáctica especial basada en lo que Lázaro González (1990) denomina “trabajo pedagógico social”, es decir, configurar una intervención pedagógica especial dirigida a adultos que tengan carencias sociales o problemas de integración en los sistemas educativos ordinarios. Según esto, los objetivos o principios a seguir deberían enunciarse en este orden:

1. Descubrir e interpretar necesidades y expectativas de los grupos en situaciones sociales peculiares.

2. Organizar un proceso formativo con esos grupos.

También será necesario planificar y programar una actuación docente a partir de las características y experiencias del grupo que inicia la formación (datos personales, historial educativo, necesidades, expectativas, características culturales, etc.) que han ido perfilándose a lo largo de este artículo.

Hace unos años en Melilla, a raíz de un estudio de campo efectuado por el INEM, se confirmó la sospecha de la existencia de una bolsa de desempleados carente de formación o con formación muy básica que no tenía posibilidades de acceder al mundo laboral. Se puso en marcha un plan de choque para la captación de este sector, basado, en un primer momento, en estrategias de animación socio-cultural., del que formé parte como monitora educativa.

No nos vamos a detener aquí en los pasos que se siguieron para esta campaña de captación y motivación, pero sí afirmaremos que supuso una reflexión, una revisión y una renovación de las programaciones hasta entonces llevadas a cabo en E.A. Este cambio de perspectiva revolucionó la labor de los profesionales del sector que, actualmente continúan con los postulados metodológicos entonces enunciados y que exponemos a continuación:

1. Los grupos de formación han de ser reducidos para facilitar el debate, la oralidad permanente.
2. Los temas del curso han de ser pocos y totalmente próximos a su entorno.
3. Los conceptos han de desarrollarse paso a paso y teniendo en cuenta la experiencia del grupo.
4. Partir de situaciones concretas y reales de la vida.
5. La introducción de un vocabulario nuevo ha de ser profundamente explicado.
6. El profesor ha de ser un animador, un orientador, un guía, fomentando la participación activa del grupo, por lo que sus intervenciones han de ser breves.
7. Es conveniente que existan pequeños intervalos de descanso en el período de clase y que las actividades vayan cambiando con frecuencia.
8. Los éxitos o errores de los alumnos han de analizarse inmediatamente y en su presencia encauzándolos siempre hacia una crítica constructiva.
9. Propiciar que los propios alumnos sean los que saquen conclusiones y sugieran soluciones a cualquier conflicto que se plantee.
10. Más que en ningún otro nivel educativo, la metodología ha de ser individual y personal, pues cada alumno cuenta con una experiencia única y está motivado

por unos problemas concretos.

Ya hemos explicado que en estos alumnos se da una circunstancia añadida: su lengua materna no es el castellano, por lo que es imprescindible, para su perfecta integración, partir del amazige (su lengua materna) y llegar al castellano. Según Ruiz Bikandi (op. cit.), hay que tener en cuenta diez ideas básicas para potenciar esa adquisición de L2 y que citamos aquí textualmente y que están guiadas por la lógica (pág. 75):

1. La adquisición de una L2 se hace posible participando en intercambios comunicativos de calidad –donde la comprensión mutua esté asegurada– y en cantidad suficiente.
2. La importancia de la conversación genuina es indiscutible en la adquisición de la L2. Las programaciones de aula deberían reflejar esa importancia.
3. La comprensión es la base sobre la que se establece la posibilidad de desarrollo lingüístico. Este desarrollo exige paralelamente el habla y la escritura sistemáticas.
4. En el contexto escolar, la lengua del profesor y los intercambios con los otros aprendices son quizá la fuente más importante de *input* y el contexto natural de experimentación del conocimiento lingüístico.
5. Para asegurar una buena comunicación, se debe atender constantemente a lo que el alumno quiere decir, tomándolo como base de lo que se dirá a continuación.
6. Es preciso recoger los temas que proponen los alumnos y asegurarse de proponer aquellos que susciten su interés.
7. Tanto para el desarrollo de la comprensión como del habla, es preciso evitar las pseudoconversaciones, centradas en la forma y no en el interés del contenido.
8. El profesorado de segundas lenguas debe dominar las modificaciones conversacionales: los diferentes modos de controlar la comprensión, las peticiones de aclaración, las repeticiones, las paráfrasis, las extensiones, las descomposiciones y todos los otros tipos de redundancia utilizados en el habla con no nativos, que ayudan a éstos a comprender y producir en la L2.
9. La corrección lingüística del docente condiciona el habla de los aprendices.
10. Que el alumno aprenda a preguntar es clave para que pueda lograr más *input* y comprender mejor el que recibe. Es necesario entrenarle en la formulación de preguntas.

Respecto a los contenidos y actividades siempre han de estar cercanos a su realidad y teniendo presentes ciertos principios básicos como el enfoque comunicativo y el establecimiento de tareas en las que el lenguaje es el sujeto de la propia actividad (Elisabet Areizaga Orube, en Ruiz Bikandi, op. cit.); se siguieron las orientaciones que a continuación se detallan :

1. Para alumnos sin alfabetizar: el método de enseñanza de lectura-escritura no puede ser el mismo que el de sus hijos, ya que se sentirían ridículos y afectaría a su frágil autoestima. El método silábico o el onomatopéyico no les proporcionará

éxitos inmediatos por lo que se desanimarán (acuden a clase con la idea de que el tiempo que han perdido han de compensarlo y restituirlo en breve plazo); es más correcto el empleo de los globales a través de los cuales podrán “leer desde el primer día. Por supuesto, a través de palabras generadoras extraídas de su entorno (palabras significativas, como su propio nombre, u otras igualmente conocidas) que faciliten un aprendizaje rápido pero seguro, ya que estos alumnos demandan urgencia y premura pero sin escatimar en eficacia. En Melilla, se elaboró un material exclusivo con motivo de este Plan de choque que mencionábamos antes, constituido por seis cuadernos de fichas seriadas y en grado de dificultad creciente en el que se enseñaba todas las grafías y fonemas del castellano partiendo de una palabra o núcleo generador (perteneciente a su entorno) que se presentaba al grupo acompañada de un apoyo fotográfico, a partir del cual se trabajaban la relación fonema-grafía-sílaba y, de nuevo, la palabra; esta vez con la posibilidad de formar otras, ya fuera con las sílabas nuevas o con las aprendidas anteriormente con otros núcleos generadores, repasando constantemente lo estudiado para mejor asimilación y acomodación a las estructuras mentales, como sugiere la teoría constructivista que debe hacerse, para realizar un aprendizaje significativo y correcto.

2. Con los alumnos neo-lectores o analfabetos funcionales, se impone un repaso de conocimientos pero con apoyo gráfico de la vida cotidiana; esto es, se trabajan los conceptos de forma globalizada e interdisciplinar a través de formularios, etiquetas, folletos de supermercados, instancias, periódicos, revistas, documentos personales, etc., es decir, distintos textos (según la dimensión de esta palabra para la teoría constructivista), de modo que ellos detecten un aprendizaje práctico e inmediato. Un segundo bloque del material elaborado en Melilla recogía ejemplos de recursos de este tipo en libros que, aunque no supongan la panacea, sí pueden servir a modo de orientación. Sin embargo, no son imprescindibles ya que, como vemos, el material puede suministrarlo la misma realidad cotidiana previo análisis, estudio y trabajo del profesor.

3. Para alumnos de procedencia extranjera se diseñó un programa de estrategias de intervención en el que se contemplaba la alfabetización en una segunda lengua pero siempre enmarcado en los puntos anteriormente expuestos, ya que podíamos encontrar un grupo heterogéneo formado por alumnos sin estudios, con estudios básicos o incluso superiores, pero en su lengua materna; y/o, paralelamente, alumnos con expresión oral aceptable en castellano pero sin ninguna destreza en expresión escrita.

Respecto a la evaluación, se valoraron varios aspectos que detallamos, siguiendo a Lázaro González:

1. Si el grupo destinatario ha desarrollado competencias para contribuir al cambio de su medio.
2. Si el programa ha contribuido y en qué grado a un proyecto global de bienestar social en la comunidad.
3. Si ha actuado dentro de un planteamiento interdisciplinario.
4. Si las experiencias aportadas han sido eficaces.
5. Los recursos empleados.

Es imposible pretender desarrollar aquí la didáctica curricular específica para E.A., pero sí llamar la atención sobre su importancia y la necesidad de implantarla en la formación de los futuros maestros y maestras de nuestras Facultades de Educación y no sólo estudiada desde un punto de vista instrumental, sino también estrategias, técnicas, pautas docentes a seguir para obtener una preparación adecuada y útil en estos aspectos pedagógicos y didácticos. Brindar esta oportunidad puede ser motivador para nuestros alumnos y con ello descubrir una nueva faceta vocacional en la ardua tarea de la enseñanza.

Por otro lado, instar a elaborar materiales de trabajo propios, utilizando como referencia los existentes en el mercado, o, al menos, intentar adaptar los que ya hay al entorno del adulto que asiste a clase con el objetivo de encontrar unos conocimientos prácticos que pueda aplicar a su realidad personal.

Con lo dicho hasta ahora, tenemos ya una idea más clara de cuál es la situación de partida de los alumnos que acceden a la E.A. de Melilla. Sabemos sus peculiaridades idiomáticas, sus características personales y culturales. También conocemos sus expectativas. Y con toda esta información, se llegó a la elaboración de una metodología más acorde que la hasta entonces utilizada, de la cual formé parte y que llegó a resultados muy positivos.

El objetivo principal de este artículo no ha sido más que el de presentar un caso especial en una ciudad particular en la que se puso en práctica una metodología específica con unos materiales diseñados exclusivamente para ello, pero que puede servir de muestra para otras situaciones similares, pues basándonos en los postulados teóricos más actuales y avalados por los estudiosos del tema se

consiguió llegar a una planificación que respondiera a las necesidades formativas de estos alumnos.

Referencias bibliográficas

- Appel, R. y Muysken, P. (1996), *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*, Barcelona: Ariel.
- Baker, C. (1997), *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*, Madrid: Cátedra.
- González, L. (1990), "Didácticas especiales en la Educación de Adultos" en Fernández, A. y Puente, J.M.: *Materiales autodidácticos de formación de formadores de Adultos*, Zaragoza: Fondo de Promoción de Empleo.
- Mesa Franco, M.C. y Sánchez Fernández, S. (1996), *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*, Madrid: CIDE.
- Oliva, P. (1990), *Trabajo 1. Serie: Materiales Didácticos*. Madrid: MEC. Subdirección General de Educación Permanente.
- Oliva, P. (1990), *Melilla. Alfabetizar. Módulo 2*, Madrid: MEC.
- Ruiz Bikandi, U. (Ed.) (2000), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid: Síntesis.
- Villalba Martínez, F., Hernández García, M.T. y Aguirre Martínez, C., (1999), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, MEC.

M^a José Molina García ha participado como educadora en varios planes de alfabetización de adultos en Melilla y ha formado parte de la plantilla del CEPA de Melilla. Durante diez años ha sido maestra como funcionaria de carrera en distintos centros educativos de la ciudad. Actualmente es profesora asociada en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, perteneciente a la Universidad de Granada.

Aprendizaje temprano de una segunda lengua

**M. Carmen Muñoz Redondo, Profesora de Inglés en Educación Infantil,
y Dolores López Bautista, Profesora de Educación Infantil**

Resumen

El aprendizaje temprano de una lengua extranjera supone el conocimiento por parte de los docentes de las características psicoevolutivas del alumnado de la etapa infantil, así como de las estrategias didácticas y recursos metodológicos apropiados para la enseñanza de una idioma. Queremos dar especial relevancia a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua basándonos en nuestra experiencia docente en el ámbito de la enseñanza del inglés en Educación Infantil.

1. Introducción

Según los más recientes estudios de psicólogos, psicolingüistas y teóricos de la educación en general, los niños en los primeros años de su vida tienen una especial predisposición para la apropiación lingüística y el desarrollo cognitivo y socio afectivo. Esto hace que la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua se inicie tan pronto como sea posible para aprovechar el potencial intelectual del niño y la plasticidad cerebral que poseen en edades tempranas.

Por ello, para conseguir este objetivo conviene comenzar el proceso cuanto antes, beneficiándonos así de las capacidades innatas que posee el niño. Del mismo modo, la actual reglamentación sobre la enseñanza de una segunda lengua en edades tempranas viene a confirmar dichos estudios y ejemplos de buenas prácticas desarrolladas en torno a este campo desde hace algunos años.

2. Marco legal de referencia

La profusión y variedad de experiencias de la enseñanza de una segunda lengua en nuestro país necesitaba un marco general que asegurara su cohesión y articulación

respetando, además, la especificidad y la necesidad de los distintos contextos y la singularidad de diferentes proyectos.

Así pues, la Consejería de Educación, en su interés por reglamentar la enseñanza de una segunda lengua y, coincidiendo con la denominación, por parte de la Unión Europea, del año 2000 como año Europeo de las Lenguas, en el que se fomenta y apoya el aprendizaje de otras lenguas diferentes a la materna, publica la Orden 4589/2000¹ de 15 de septiembre, por la que se regula la impartición, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria.

En esta Orden se establece que los proyectos curriculares de centro deberán adaptarse según los objetivos, contenidos, principios metodológicos, distribución del horario y criterios de evaluación marcados para la enseñanza de una segunda lengua en edades tempranas.

3. Áreas de Educación Infantil

El especialista en la enseñanza de una segunda lengua debe conocer que el currículo de infantil se organiza en tres áreas de experiencia que, a su vez, se dividen en distintos bloques:

Identidad y autonomía personal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El cuerpo y la propia imagen ✓ Juego y movimiento ✓ La actividad y la vida cotidiana ✓ El cuidado de sí mismo
Medio físico y social	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los primeros grupos sociales ✓ La vida en sociedad ✓ Los objetos ✓ Animales y plantas
Comunicación y representación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lenguaje oral ✓ Expresión musical ✓ Expresión corporal ✓ Aproximación al lenguaje escrito ✓ Expresión plástica ✓ Relaciones, medida y representación en el espacio

¹ Orden publicada en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, nº 225, el jueves 21 de septiembre de 2000 (páginas. 14 y 15)

4. Objetivos

Los objetivos generales del área han de coincidir con los objetivos generales de la etapa, lo que exige una coordinación entre el profesor-tutor y el especialista. La normativa no marca unos objetivos concretos en la enseñanza de una segunda lengua a edades tempranas, sin embargo, deja muy claro que dicha enseñanza debe centrarse básicamente en las destrezas orales.

Sería recomendable que el niño recibiera continuamente información en lengua inglesa para poder comprender y expresarse de forma espontánea en otra lengua.

Creemos que los objetivos a conseguir por el profesor de inglés en educación infantil deben ser los siguientes:

- ✗ Acostumbrar a los alumnos a los sonidos ingleses
- ✗ Comprender órdenes, expresiones y textos de forma oral
- ✗ Reproducir mensajes oralmente
- ✗ Reconocer el vocabulario y expresiones en inglés que estén relacionados con su realidad más cercana e inmediata
- ✗ Aprender poesías, canciones, retahílas y juegos en inglés
- ✗ Adquirir el gusto por la lengua inglesa
- ✗ Conocer aspectos culturales de los lugares donde se habla la segunda lengua

En cuanto al procedimiento de la enseñanza, el especialista tendrá como objetivos:

- ✗ Conseguir un clima de aprendizaje lúdico
- ✗ Dar la posibilidad a todos los alumnos de expresarse en la segunda lengua respetando el ritmo propio de cada uno
- ✗ Aceptar el silencio del niño como respuesta a su primer contacto con la lengua no materna
- ✗ Inculcar en los alumnos la idea de interculturalidad, a través de las comparaciones entre ambas lenguas y culturas

5. Contenidos

El artículo sexto de la Orden mencionada anteriormente dice así: “En la adaptación del proyecto curricular de Educación Infantil los contenidos para la enseñanza de la lengua extranjera en el segundo ciclo se relacionarán con las diferentes áreas o ámbitos de experiencia en los que se estructura el currículo de Educación Infantil establecido por el Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, especialmente con los contenidos del área de Comunicación y Representación²”.

² Ver tabla áreas del currículo en educación infantil

Por ello, en cuanto a la selección de contenidos se priorizarán los de lenguaje oral: pautas de ritmo y entonación de la lengua extranjera, memorización de rimas y canciones, comprensión de mensajes y órdenes sencillas, expresión de las necesidades de comunicación más habituales,

Dado el carácter globalizado del currículo de la etapa, se procurará la intervención educativa de la lengua extranjera a través de los contenidos de las áreas curriculares, por lo que es recomendable que el profesor-tutor participe coordinadamente con el especialista en el desarrollo de las sesiones.

Comprobaremos que la temática más frecuente en educación infantil parte del entorno más inmediato del niño (su propio cuerpo, su clase, su familia, sus juguetes...), ampliando posteriormente su campo de aprendizaje.

6. Metodología

La enseñanza de una segunda lengua en educación infantil debe realizarse bajo un marco metodológico característico de la etapa infantil, basado en la globalización y el juego desde un enfoque comunicativo, utilizando el idioma inglés como vehículo de comunicación en el aula y provocando la necesidad de utilizar la lengua de una manera funcional, es decir, con el objeto de comunicarse.

Es importante que las actividades que se planteen sean motivadoras y estén conectadas con su mundo, para mantener el interés inicial y poder desarrollar un aprendizaje significativo. Es interesante presentar los nuevos contenidos por medio de apoyo visual: wall chart, flashcards, puppets, etc., de forma contextualizada.

No cabe duda de que la interrelación de otras áreas curriculares facilitan el aprendizaje del idioma, materno o no, por ello es importante prestar atención y apreciar las formas de representación musical, plástica y corporal para aumentar sus posibilidades expresivas.

Las canciones, *chants*, rimas sencillas, etc. van a jugar un papel importante en la clase de inglés. El uso repetitivo, con la ayuda de gestos y movimientos específicos facilitan el aprendizaje de la segunda lengua a estas edades.

7. Proceso Psicoevolutivo de la etapa

Sería conveniente tener en cuenta las características de los niños y niñas de esta etapa para beneficiarnos mejor de su ritmo y modo de aprendizaje.

Hay que considerar algunos aspectos evolutivos de esta etapa como que:

- El niño progresa hacia una actividad motora cada vez más voluntaria, adquiriendo un control progresivo de su cuerpo.
- No sólo los estímulos sino también las actividades en las que el adulto se implica con el niño resultan cruciales para su desarrollo psicológico.
- El contexto más apropiado para el aprendizaje infantil es el de la acción, la experimentación, el juego, el intercambio social con los adultos y los compañeros.

Debemos considerar que las finalidades prioritarias son el aprovechamiento al máximo de las posibilidades de desarrollo del niño y dotarlos de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a etapas superiores.

Es importante que el niño conozca y controle su cuerpo, teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones. Debemos facilitarle los recursos y medios para que pueda observar y explorar su entorno físico-natural más inmediato, mostrando una actitud de curiosidad y cuidado hacia el mismo.

8. Recursos

Los recursos materiales han de ser coherentes con la enseñanza diseñada en la programación y la metodología del Proyecto Curricular de Centro, del Proyecto Educativo de Centro, etc.

Habitualmente las aulas de educación infantil se encuentran bien dotadas de juguetes, cuentos, juegos, muñecos... Sería conveniente aprovechar todos estos recursos, ya que, por un lado, los niños están acostumbrados a ellos y, por otra, nos permite ahorrar esfuerzos en la localización y consecución de los materiales.

9. Semejanza en el aprendizaje de lenguas

En el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en educación infantil se da una relación directa con el proceso de aprendizaje en lengua materna. Esta concordancia se produce en diferentes aspectos:

Objetivos (en el Área de Comunicación y Representación)

- comprender textos de forma oral
- expresarse oralmente
- aprender canciones, adivinanzas, retahílas...
- reproducir mensajes

Temática (relacionada con su realidad más inmediata)

- los colores
- mi cuerpo
- mi escuela
- mi familia
- mi casa
- la navidad
- las estaciones del año
- el carnaval
- animales de granja / salvajes
- la comida
- la ropa

Metodología

- ✓ a través del juego
- ✓ con empleo de canciones, rimas...
- ✓ uso básico del lenguaje oral
- ✓ dinámica
- ✓ globalizadora
- ✓ motivadora
- ✓ repetitiva
- ✓ manipulativa
- ✓ actividades con respuesta física (Psicomotricidad en lengua materna, Total Physical Response, en inglés)

Recursos

- ❖ empleo de recursos visuales
- ❖ uso, dentro de lo posible, de objetos auténticos
- ❖ materiales atractivos y motivadores

Esta semejanza favorece en gran medida la coordinación entre el tutor y el profesor de inglés.

10. Conclusiones

Las conclusiones a las que podemos llegar por nuestra propia experiencia en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa en educación infantil son las siguientes:

1. La coordinación, tanto en contenidos como en metodología, entre el tutor y el profesor de inglés, es fundamental.

2. La enseñanza debe centrarse principalmente en las destrezas orales, empleando abundantes canciones, actividades de respuesta física, juegos, etc.
3. Debemos procurar hablar en inglés el mayor tiempo posible.
4. No es conveniente incorporar en esta etapa el lenguaje escrito en lengua inglesa, ya que podría dificultar el aprendizaje normal de la lectoescritura en lengua materna.
5. No aconsejamos el uso de libro de texto, ya que las actividades se caracterizan por ser básicamente de habilidad manual (coloreado, recortado, pegado...), destreza que ya se trabaja en lengua materna.
6. No podemos olvidar que cada individuo tiene un ritmo de aprendizaje diferente, por lo que debemos respetar su silencio como respuesta.
7. Es importante conocer las características de los niños de esta etapa, teniendo en cuenta la diferencia madurativa que se da en los tres niveles que comprende la educación infantil (tres, cuatro y cinco años).
8. La repetición es un recurso importante en la enseñanza de lengua inglesa en estas edades.
9. La dramatización, la fantasía y el gusto por lo mágico son también propios de la etapa.

Bibliografía

- Dunn, Opal. 1983. *Beginning English with Young Children*. Essential Language Teaching Series. Macmillan.
- Genesee, F. 1994. *Educating Second Language Children*. Cambridge University Press.
- Muñoz, C. 2000. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística
- Roth, Genevieve. 1998. *Teaching Very Young Children*. Richmond Publishing
- Vale, D. 1995. *Teaching Children English*. Cambridge University Press.

Direcciones en Internet

www.amazon.com

www.educate.org.uk

<http://www.school.discovery.com/>

<http://cac.psu.edu/~jxml81/songs.html>

La aplicación de Internet en las clases de alemán como lengua extranjera en el ámbito turístico: “Nuevos” medios y materiales “tradicionales”

Kerstin Rohr
Universidad de La Laguna

Resumen

Debido al continuo aumento del número de páginas web en alemán, el profesor de lengua, especialmente el que ejerce su profesión en el extranjero, tiene un apoyo inestimable para la preparación y realización de sus clases. Términos claves son aquí –además de la rapidez y de la disponibilidad– la actualidad, la variedad y la autenticidad de las informaciones. Con nuestra aportación queremos mostrar cómo preparar estos materiales obtenidos en la red sin demasiados recursos técnicos y adaptándolos a los diferentes niveles de conocimiento de los estudiantes en cuestión.

Zusammenfassung

Durch den rasanten Wachstum deutschsprachiger Internetangebote kommen auf den Fremdsprachenlehrer, insbesondere auf den im Ausland tätigen, immer neue Möglichkeiten für die Unterrichtsdurchführung und –vorbereitung zu. Kernbegriffe sind hier– abgesehen von Geschwindigkeit und Reichweite–Vielfalt, Aktualität und Authentizität. Unser Beitrag soll nun zeigen, wie man diese aktuelle und authentische Informationsvielfalt ohne allzu großen technischen Aufwand didaktisieren und auf den jeweiligen Lernstand der Kursteilnehmer hin bearbeiten kann.

Hoy en día podemos afirmar que el profesor de una lengua, especialmente el que ejerce en el extranjero tiene en Internet un apoyo inestimable para la preparación y realización de sus clases. Como vía de información, la red es única e insuperable y como medio de comunicación, incomparable, por su disponibilidad, rapidez, actualidad y autenticidad en la información. Para la enseñanza del idioma en el extranjero esto significa que

«[...] zu allen klassischen Themen, die in den Lehrbüchern [...] behandelt werden, über Internet idealerweise nur Sekunden von authentischen Materialien und hochaktuellen Informationen entfernt [zu sein]. Gerade im Ausland, wo diese Informationen auf dem

“klassischen” Weg (über Zeitschriftenabonnements, per Post, über eine Bibliothek oder per Telefon) nur mit viel Schwierigkeiten und hohen Kosten– wenn überhaupt– zu besorgen sind, ist das Internet die Lösung: Schnell, gratis und unabhängig von der deutschspezifischen Ausstattung der eigenen Hochschule gelangt man an (fast) alle gewünschten Materialien». ¹

Pero cada moneda tiene dos caras. Buscar materiales didácticos apropiados, saber localizarlos y poseer la destreza para moverse en la red, exigen la inversión por parte del profesor de mucho tiempo, paciencia y la adquisición de un mínimo de conocimientos básicos para navegar. Si bien es verdad que existen buscadores que ayudan a encontrar la información deseada, todos los usuarios, sean o no cibernautas, deben superar ciertas barreras técnicas: Pequeños detalles técnicos como por ejemplo guardar una vez abiertas las páginas web interesantes en disco duro o similar. También se enfrenta el navegante con mucha frecuencia a largas demoras en la carga de información y problemas con las conexiones puesto que en algunos casos se encontrará el acceso denegado a ciertas páginas. Tendrá que luchar con la sobrecarga del sistema informático e incluso puede surgir algún problema con el proveedor elegido. En otro orden de cosas el usuario corre el peligro de perder la sensibilidad para captar la calidad a causa del entusiasmo por la inmensa cantidad de información encontrada. Y es que la calidad que caracteriza al material con respecto a su valor didáctico no sólo depende de la variedad, ni de la autenticidad, ni de la actualidad de los mismos, sino también de unos factores lingüísticos. No obstante, pensando en la calidad y según reza el dicho alemán ‘*wer die Qual hat, hat die Wahl*’ se puede decir que esta

« [...] avalancha de información puede llegar a convertir en una pesadilla el momento de encontrar y seleccionar un material concreto que nos resulte útil». ²

Como instrumento de aprendizaje se adivinan grandes expectativas para este medio relativamente nuevo:

«Das Klassenzimmer werde zur offenen Lernwerkstatt, in der komplexe Lernwelten für autonome Lernprozesse geschaffen werden, wo sich Kooperationsfähigkeit und Kreativität entwickeln, ein Ort, der sich zur Zielkultur öffnet und den Lernenden neue Möglichkeiten zum Sprachkontakt und zur Sprachverwendung bietet». ³

¹ Jung, M. 1997: *Internet und Computer im Unterricht Wirtschaftsdeutsch*. Online <http://www.wirtschaftsdeutsch.de/materialboerse/interwirt.php3>, pág. 2.

² Alejo, R. y otros 1997: *Aprender Inglés en Internet*. Universidad de Extremadura, pág.9.

³ Grätz, R. 1998: *Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Online: www.goethe.de/oe/mos/despv7.htm, pág. 3, cita a Legutke.

En la teoría se afirma que gracias a la red se establece para los alumnos, especialmente para aquellos que aprenden fuera del territorio germano hablante, un contacto inmediato con la lengua objeto de estudio y con su cultura. A través de Internet se fomenta el autoaprendizaje, la creatividad y el cooperativismo, así como la posibilidad de combinar la práctica de las distintas destrezas. ¿Pero qué ocurre en la práctica? ¿Se corresponde el uso de Internet en la enseñanza con dichos conceptos? Sin ninguna duda podemos afirmar que el aprendizaje de un idioma extranjero asistido por ordenadores es más placentero que aquel que sólo se basa en 'materiales didácticos tradicionales'. La experiencia nos demuestra que el trabajo delante de la pantalla con hipertextos caracterizados por su gran número de *links* motiva de por sí a los alumnos. No obstante y al margen de esta motivación, el uso didáctico de Internet, depende de en qué medida, bajo qué condiciones y en qué ocasiones se introduce en la enseñanza. Por esto queremos hacer constar que la aplicación de Internet en las clases de idiomas no debe considerarse como sustitución del 'material convencional' sino como complemento y enriquecimiento del mismo. Por otra parte la integración tampoco debería darse a cualquier precio, sólo por responder a la pretensión de una enseñanza 'moderna' de la lengua extranjera; porque el uso de la tecnología de ordenadores en el aula no implica necesariamente una buena enseñanza de idiomas. Debemos buscar un equilibrio y al igual que hacemos con otros medios didácticos como el vídeo, radio cassette, etc., intentar introducir Internet en la organización de la enseñanza, no olvidando el avance en los procesos gramaticales y lingüísticos que ya se dan en las clases actuales. Resumiendo, el marco de acción tradicional de la enseñanza, es decir el aula, se debería cambiar sólo cualitativamente.

Así pues, ¿qué tarea puede asumir en nuestro caso concreto Internet? ¿Qué misión puede cumplir? Concreto quiere decir cómo y cuándo la enseñanza multimedia se puede integrar de manera razonable y sensata en la asignatura *Alemán para la comunicación turística II*, perteneciente al 2º curso de la Diplomatura de Turismo en la Escuela Universitaria de Ciencias Empresariales de la Universidad de La Laguna. Para su posible aplicación son decisivos en primer lugar el objetivo del aprendizaje, el programa y su cumplimiento, el nivel de conocimientos y la progresión lingüística⁴; en segundo lugar, tienen una influencia

⁴ Los estudiantes matriculados en esta asignatura deben haber cursado con éxito la asignatura cuatrimestral *Alemán en la comunicación turística I*. (4 horas semanales/6 créditos, que parte con un nivel de conocimientos previos bajos, equivalente a los 4

relevante los aspectos tales como la formación y dinámica del grupo de alumnos. Los primeros implican, en nuestro caso, con especial atención al nivel de conocimientos previos, que las formas de comunicación directa y auténtica entre alumnos de dos lenguas diferentes –como encontramos, por ejemplo en correspondencias duraderas a través de correo electrónico, en los foros de conversación virtual (los *Chats*)– y que proyectos de trabajos extensos con ejercicios abiertos o similares no parecen adecuados, puesto que exigen mucho tiempo y son más apropiados para estudiantes con mayor nivel.

Nosotros, sin embargo, queremos sacar provecho del alud de materiales ofrecidos por la red para la elaboración de herramientas didácticas tradicionales, los llamados *Arbeitsblätter* u hojas de trabajo y utilizarlas en clase para así fomentar la lectura selectiva, es decir, una lectura con el fin de extraer de los textos ciertas informaciones, y la escritura creativa o libre. En ambos casos se trata de destrezas un poco desatendidas en las clases prácticas ya que en el proceso de aprendizaje de la lengua alemana en el ámbito del turismo predomina como tipo de textos el diálogo, es decir, la lengua hablada tiene prioridad. El objetivo es luchar contra el rechazo o el temor que pueda haber ante una lectura de textos no conocidos, reducir el impulso de querer traducir o buscar en los diccionarios cada palabra desconocida, pero sobre todo, reforzar en el alumno la confianza en su propia competencia lingüística. Sin contar aquí con la intención de despertar el interés por la lengua alemana, así como por la cultura fuera del ámbito turístico. Como ya hemos mencionado, Internet posibilita un acceso rápido al material actual y especializado apto para nuestra asignatura, empezando por las informaciones turísticas de toda clase, pasando por itinerarios interactivos de diversos medios de transportes, hasta guías de ciudades del mundo minuciosamente ilustradas y giras organizadas por cualquier país. Pero la red ofrece también otros materiales no estrechamente relacionados con el turismo, temas de interés general, los cuales podría abordar el estudiante en su futuro trabajo en conversaciones con los huéspedes, los clientes etc. De todas formas la característica del hipertexto, es decir, el presentar las diversas informaciones en distintos planos y enlazados entre sí a través de innumerables *links*, permite saltar, según convenga, durante el viaje cibernético de un tema turístico a uno no tan específico o viceversa. Nosotros preferimos una temática más amplia, puesto que para los estudiantes es seguramente más motivador

primeros lecciones de *Themen NEU 1.*)

y entretenido experimentar la lengua de aprendizaje también fuera del ámbito estricto de una asignatura y ver transferidos los contenidos lingüísticos a una aplicación todavía por conocer.

Después de haber evaluado positivamente la utilidad didáctica del material deseado y de haberlo guardado en el escritorio virtual, se nos plantea la pregunta de cómo prepararlo didácticamente y cuándo aplicarlo en las clases actuales. Para la elaboración de los *Arbeitsblätter* existen, a grandes rasgos, dos posibilidades: Producirlas de manera tradicional e imprimirlas en papel o, recurrir a programas informáticos, los llamados *Macro-Programme* o *Autorenprogramme* y ‘colgarlos’ en la red. Estos últimos tienen la ventaja de convertir el material elegido rápidamente en ejercicios muy lúdicos de una cierta tipología (textos con espacios para completar, crucigramas, puzzles y ejercicios de ordenar palabras para así formar frases correctas o coordinar elementos lingüísticos con imágenes o textos auditivos etc.). Tampoco faltan los inconvenientes como puede ser, por ejemplo, el tener que saltar de manera engorrosa de un panel de control a otro. En nuestra opinión los ejercicios elaborados con la ayuda de los *Autorenprogramme* son preferibles para el autoaprendizaje. Por el contrario, para un profesor en el aula parece más recomendable la elaboración tradicional de los *Arbeitsblätter*.

Ahora bien, ¿en qué debería fijarse la atención para elaborar dichas hojas de ejercicios? Para su utilización en clase es imprescindible –y esto también es válido para los *Übungsblätter* como instrumento de autoaprendizaje fuera de las aulas– fabricar un plano exacto de ‘navegación’ para que el estudiante pueda encontrar las respuestas correctas a las preguntas concretas y resolver de forma satisfactoria los problemas sin perderse por la red. Esto significa que las hojas de trabajo y sus instrucciones deben guiar a los alumnos de forma segura a través de la red. Por tanto proponemos elegir como punto de partida una *www*, una página de enlace que a través de sus *links* sirva como ‘hilo conductor’ del tema elegido. Los pasos intermedios no deben pasarse por alto, dando órdenes precisas dentro de los *Sublinks* tales como ‘hacer click en’ o ‘volver atrás’ etc. Para la elaboración de los ejercicios resta por mencionar –aparte de los aspectos de diversidad y progresión lingüística– que en caso de grupos heterogéneos es aconsejable integrar también algunas preguntas adicionales para aquellos alumnos que tengan más nivel o son simplemente más rápidos. Una vez terminadas las hojas de trabajo habrá que estimar el tiempo necesario para resolver los ejercicios. Preferentemente se debe calcular un poco más de lo necesario, ya que pueden presentarse algunos

imprevistos técnicos como por ejemplo sobrecarga de la red etc. Para no tener que gastar tiempo innecesariamente esperando a que se abra una página web, conviene guardar por lo menos la *www* de enlace en el disco duro. Queda por decir que antes de que la clase emprenda el viaje cibernético, es igualmente imprescindible comprobar la validez de las *www* en cuestión, así como sus Links, dado que las páginas web están sometidas a una constante reestructuración e incluso pueden desaparecer de un día para otro. En cuanto al momento oportuno para aplicar Internet como medio de aprendizaje en clase, conviene aclarar que no hay restricciones puesto que los *Übungsblätter* se adaptan a cualquier progresión lingüística actual. De tal modo que estos materiales pueden utilizarse según la necesidad y –con tal de que el número de horas lectivas previstas en el programa lo permita– también con la frecuencia que se desee.

Pero dejemos la teoría y pasemos a la práctica. ¿Qué aspecto concreto puede tener semejante hoja de trabajo? Para las 2 últimas horas (unos 110 minutos reales) antes de la vacaciones de Navidad se anunció a los estudiantes la utilización de Internet en clase invitándoles a traer direcciones de correo electrónico reales de algún amigo o conocido (alemán). En cuanto a la progresión lingüística del curso se refiere, esto supuso elaborar un *Arbeitsblatt* que sirviera para la repetición y profundización de las siguientes estructuras gramaticales: oraciones subordinadas (interrogativas, concesivas, con *dass* y con el *Infinitiv+zu*) y la voz pasiva, construcciones en presente y pretérito incluidos los verbos modales. Queremos anticipar aquí que el vocabulario de los materiales resultó ser familiar y no supuso ningún problema para los alumnos. Como punto de salida sirvió la www.meinestadt.de con su entrada ***Weihnachten von Wunschzetteln und anderen Sehnsüchten** que facilitó una oferta inmensa de *links* relacionados con temas navideños e invitó, entre otros, a una visita al mercadillo de Navidad situado en la ciudad alemana de Nürnberg. Un clic en ***Christkindlesmarkt** nos abrió la www.christkindlesmarkt.de y después en una fase de ponderación elegimos para el *Arbeitsblatt* los siguientes Sub-Links en esta página web: ***Aktuell**, ***Christkind** y ***Budenrundgang** detrás de los cuales se escondieron los siguientes materiales: ***Aktuell** proporcionó después de un breve recibimiento informaciones generales sobre el mercadillo de Navidad

Willkommen auf den offiziellen Internet-Seiten des Nürnberger Christkindlesmarktes
Mit dem traditionellen Prolog des Dramaturgen Friedrich Bröger hat das Nürnberger Christkind Stephanie Jank am 1. Dezember 2000 den Christkindlesmarkt um 17.30 Uhr

offiziell eröffnet. Bis zum 23. Dezember 2000 ist die Stadt aus "Holz und Tuch" jetzt wieder für ihre Gäste aus nah und fern geöffnet [...].

Formulamos aquí el siguiente ejercicio

Klicken Sie auf *AKTUELL und lesen Sie den ersten Textabschnitt. Antworten Sie in ganzen Sätzen auf folgende Fragen:

- Von wem wurde der Christkindlesmarkt eröffnet?
- Wann (Datum bitte in Buchstaben) und um wie viel Uhr wurde er eröffnet?
- Bis wann kann man den Weihnachtsmarkt besuchen?

*ZURÜCK

Un clic en *Budenrundgang y uno más en *Budenplan dejó ver una esquematización del mercadillo de Navidad. Nos llamaron la atención los banderines de distintos colores de los quioscos y surgió la pregunta sobre su significado. Un clic en *Farbeinteilung trajo la siguiente explicación:

[Hellgrün] Bücher u. Spielwaren	[Hellblau] Glühwein u. Spirituosen
[Gelb] Bratwurst, Essensstände	[Pink] Strick-, Textil-, Lederwaren
[Dunkelgrün] Keramik, Porzellan	[Rot] Zwetschgenmännchen
[Schwarz] Sonstige Weihnachtsgeschenke	

Formulamos aquí el siguiente ejercicio

Klicken Sie auf *BUDENRUNDGANG und weiter auf *BUDENPLAN (ganz oben auf der Seite). Was bedeuten die Farben? Klicken Sie hierfür auf *FARBEINTEILUNG.

Schreiben Sie nun dass-Sätze mit Verben wie bekommen, kaufen, trinken, essen...

- Orange bedeutet, dass man an dieser Bude Christbaumschmuck kaufen kann.
- Hellblau.....

con el ejercicio adicional

a) *Wenn* Sie Lust auf Glühwein haben, dann empfehle ich Ihnen zur Bude Nr.145 zu gehen.

b) *Wenn* Sie Lederwaren kaufen möchten, dann

*ZURÜCK zur Homepage

La entrada *Christkind ofreció un texto adornado con motivos navideños sobre el tema *Wie wird man Christkind?*:

Das Christkind wird alle zwei Jahre von der Nürnberger Bevölkerung gewählt. Bewerben können sich Nürnbergerinnen, die zwischen 16 und 19 Jahre alt, nicht unter 160 Zentimeter groß und absolut schwindelfrei sind. Die jungen Frauen müssen nicht unbedingt in Nürnberg geboren sein, aber schon längere Zeit hier leben. Die Bewerbungen erscheinen in den Nürnberger Tageszeitungen und die Leser küren ihre Favoritinnen. Die Endauswahl trifft eine Jury, bestehend aus den Leitern von Presseamt, Tourismus-Information und Marktamt[...]. Vor dieser Jury lesen die Kandidatinnen den Eröffnungsprolog vor und rezitieren ein Gedicht ihrer Wahl; außerdem müssen sie Fragen zu Nürnberg beantworten. Dabei wird nicht nur Wissen beurteilt [...].

Formulamos los siguientes ejercicios:

Klicken Sie auf *CHRISTKIND und lesen Sie den Text.

a) Wie wird man zum Christkind gewählt. Was ist richtig (R)? Was ist falsch (F)?

Kreuzen Sie an.

Man muss in Nürnberg geboren sein. (R) oder (F)

Man muss eine Frau sein. (R) oder (F)

Man muss älter als 19 Jahre sein. (R) oder (F)

Man muss 160 Zentimeter groß sein. (R) oder (F)

Man muss nur einen Eröffnungsprolog vor der Jury vorlesen. (R) oder (F)

Man muss viel über die Stadt Nürnberg wissen. (R) oder (F)

b) Welche 5 Fragen würden Sie der Kandidatin nicht stellen?

Ich würde sie nicht fragen, ob

Ich würde sie auch nicht fragen, wie

*ZURÜCK zu www.meinestadt.de/?surftipp=weihnachten

Con esta orden se dejó la www.christkindlesmarkt.de atrás y los cibernautas volvieron al punto de partida, el Link *Weihnachten von Wunschzetteln und anderen Sehnsüchten. Este ofreció dos posibilidades para ejercicios de escritura libre: escribir y mandar una tarjeta navideña o un *Wunschzettel* para el *Christkind* (equivale a la carta para los Reyes Magos). Ambas páginas mostraron una superficie limitada para introducir el texto de las cartas (espacio alrededor de 6 frases cortas). Formulamos los siguiente ejercicios a elegir uno

a) Klicken Sie unter Rubrik SURF MAGAZIN *WEIHNACHTSKARTEN und dann auf *WEIHNACHTSMAUS. Entwerfen sie eine Postkarte und verschicken Sie sie.

b) Klicken Sie auf *AM NORDPOL. Geben Sie die erforderlichen Daten an, schreiben Sie ihren Wunschzettel und schicken Sie ihn ab.

*ZURÜCK

Los estudiantes que querían enviar una tarjeta a un amigo o familiar tenían que indicar su nombre y rellenar la ventanillas para el destinatario y para el remitente. Podrían elegir, en lo que concierne al *layout*, la ilustración de la tarjeta y, en lo que al texto se refiere, el saludo entre distintas frases idiomáticas navideñas (*Frohe Weihnachten/ Frohes Fest etc.*) y entre distintos finales (*Liebe Grüße, Alles Gute etc.*). A pesar de la presentación un tanto infantil, la opción de escribir el *Wunschzettel* tuvo mucho éxito. Debido a que en las clases anteriores se había estudiado como tipo de carta la demanda de información, las fórmulas utilizadas aquí eran *Für den 24.12. d. J. benötigen wir, Wir brauchen ...* Mientras que apenas un estudiante recurrió a un *Ich wünsche mir...* usual para el *Wunschzettel*. Y el esfuerzo fue premiado ya que el ejercicio resultó ser 'interactivo'. Después del envío entró la siguiente 'respuesta':

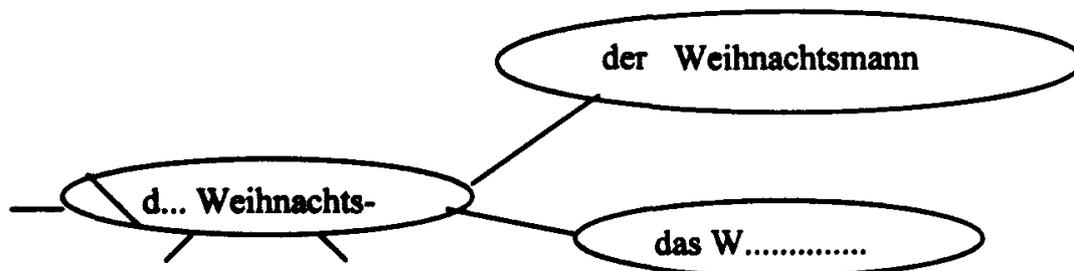
HERZLICHEN DANK, (N A M E)!

Du kannst ganz sicher sein, dass das Christkind Deinen Brief auch bekommt. Schau jetzt in Deiner E-Mail-Box nach. Du findest dort eine persönliche Nachricht vom Christkind! Nun denk auch immer daran, dass Du lieb und artig bist. Dann erfüllt Dir das Christkind am Heiligen Abend bestimmt Deine Wünsche!

ZUM ANFANG ZURÜCKKEHREN

Para aprovechar el inmenso número de *links* de diversos temas navideños en la ***Weihnachten von Wunschzetteln und anderen Sehnsüchten** y para invitar a los estudiantes a navegar de una manera menos 'controlada', formulamos a continuación el siguiente ejercicio

Bilden Sie Komposita. Falls Ihnen keine Wörter einfallen, surfen Sie ein bisschen auf dieser Seite herum, indem Sie auf die unterstrichenen Wörter klicken



Y el ejercicio para hacer en casa con la finalidad de repasar el vocabulario o los conocimientos adquiridos acerca del tema de la Navidad:

Weihnachten in Deutschland. Wie wird Weihnachten bei Ihnen (nicht) gefeiert? Was muss vorbereitet werden? (10 Sätze insgesamt) Bei uns auf Teneriffa....

The effect of code-switching in interactional language on task performance in the English class

Jonathan Sell
Universidad de Alcalá

1. Introduction: premises and hypothesis

My research interests in rhetoric, and especially affective rhetoric, motivated this research activity into the effects on student performance of code-switching from L1 (in this case Spanish) and L2 (English) in the interpersonal language used by the teacher in class. For the purposes of this research activity I apply the conventional distinction between transactional language and interactional language (Brown and Yule 1983: 1-2) to my classroom practice as follows: transactional language is all language used in relation to the specific objectives and content of the class (introduction and explanation of class objectives and content, assignment and explanation of tasks, conduct and management of tasks, teacher comment and feedback on tasks, class discussion of tasks); interactional language is all language used for functions of establishing, maintaining and regulating interpersonal contact (terminology from Stern 1983: 225) through greetings and farewells, ice-breaking, digressions, and words of encouragement for the students when performing on tasks.

From the very beginning classical rhetoric, a prescriptive system of discourse whose goal was to persuade the receiver of any given message, emphasised the importance of establishing an affective relationship between sender and receiver; the success with which the sender achieved the aim of persuasion was considered to depend heavily on the quality of that affective relationship. The sender had constantly to be seeking and consolidating the favourable disposition or goodwill (*benevolentia*) of the receiver towards the sender him/herself and the matter or arguments to be presented. To this end were two chief strategies: the first, and most familiar to us today, was the *captatio benevolentiae*, which, usually towards the

start of a linguistic act (whether spoken or written) would pay great attention to establishing good relations between receiver and sender by means of flattery, modesty, humour and so on; the second was the creation of an appropriate *ethos*, that is to say of a pervasive emotional mood or affective disposition in the receiver that would last the duration of the linguistic act. The nature of this *ethos* was determined by the nature of the matter to be presented; it was generated in the *captatio benevolentiae* and would be reinforced at intervals throughout the linguistic act by means of figures of affective rhetoric, digressions, appeals to the receiver, and so on, all of which served the rhetorical objective of *delectare*, “delighting”.¹ The key point about the concern of classical rhetoric with the establishment of *ethos* is its implicit recognition (pre-Grice) that for the successful fulfilment of the sender’s objectives it was essential to be able to count on the cooperation of the receiver. This cooperation was earned by the generation of *ethos*, an appropriate and prevailing affective mood in the receivers.

What is the relevance of this to the current research activity? It will be seen that there is a close correspondence between the strategies adopted by the sender in rhetorical theory in order to generate a favourable disposition in the receivers and those I have defined above as comprising the interactional language used in the classroom. It is therefore reasonable to suppose that just as classical rhetoric considered the generation of *ethos* to be essential for the successful fulfilment of the sender’s objectives (persuasion), so the generation of *ethos* in the classroom, that is to say of a congenial atmosphere and favourable disposition among the students to the teacher and to the content of the class should contribute to the successful fulfilment of the teacher’s objectives for the class.

Thus the present research activity rests upon the following two premises:

1. Interactional speech acts helps to create a good working environment in the classroom and a favourable disposition in the students.
2. A good working environment and favourable disposition lead to the successful fulfilment of the teacher’s objectives for the class.

¹ *Delectare* is, of course, a member of that triumvirate formed by the three pillars of successful persuasion: *docere*, *delectare* and *movere* (“teach” or “instruct”, “delight” or “please” and “move” or “arouse”; for the classical sources and a useful synthesis of the theory of *captatio benevolentiae* and *ethos* see Lausberg I. 249-54.

In the context of the foreign language classroom, the following question related to the concept of code-switching arises: should the language of interaction be L1 or L2? If the function of interactional speech acts is perlocutionary, that is to say, if interactional speech acts are performed in order to produce an emotional affect in the students in such a way that they will be favourably disposed to the content of the class and therefore more liable to complete the tasks assigned them in class, should the language of interaction be L1 or L2? On the one hand, it seems perfectly logically that as the class content and tasks are presented, explained, and performed in L2, so the language of interaction should be L2. Thus L2 would be used for both transaction and interaction. But on the other hand, the use of L2 for interaction may be counterproductive in so far as, depending on the level of the students, it may offend against the Gricean conversational maxim of manner which, among other things, enjoins the sender to communicate in a clear and comprehensible way.² Because some students may find it difficult to interact in L2 for reasons of comprehension, the teacher may fail to capture their favourable disposition to the content of the class. I therefore derive a third premise:

3. For interaction to be successful, it needs to be clear, that is to say, it needs to be achieved in L1.

These three premises thus enable the following hypothesis to be formulated:

The objectives of an L2 class will be more successfully fulfilled when the language of interaction is L1 than when it is L2

The classroom research I present here is an attempt to demonstrate whether the hypothesis is sound or not.

2. Context of research activity

The research was conducted over a period of two days (6-7 November 2002) with two groups of first-year English Philology students at the University of Alcalá. The majority of the students were aged between 18 and 22 and came from a diversity of backgrounds. Their range of levels of competence in English extended

² As did classical rhetoric, for whom three of the four virtues of the orator were clarity, concision and aptness—Grice's manner, quantity and relation respectively (Grice 305-15). The fourth classical virtue was 'ornament', a dubious substitute for Grice's quality, until it is recalled that rhetoric is not concerned with truth but with persuasion

from lower-intermediate to fluency, although the majority were at around the mid-intermediate level.

The course I teach these students is “Análisis y Producción Textual en Inglés”, a compulsory first-year course, the aim of which is to familiarise them with how texts work and to improve their comprehension of texts and formal written skills. The course is therefore essentially devoted to reading and writing skills. This fact, together with the relatively unattractive content of the textbook used in class and the formality of the lecture hall (long, fixed tables and fixed chairs), means that it is important to generate a positive, congenial classroom atmosphere if the content of the course is to be covered with any degree of success.³

It is my customary practice to begin each class with a few minutes of good-natured ice-breaking chat, humorous observations regarding current affairs, gentle teasing, and so on—all in L2, with the occasional translation into L1 of new or difficult words and expressions. The remainder of each class will then be dedicated to the objectives, content and tasks I set for each class, always allowing for digressions, asides and the like, also in L2. I usually present and explain the objectives, content and tasks in L2 first and then, after estimating the degree to which all members of the class have understood, I may offer a gloss or translation in L1. In short, my habitual language of interaction is English (L2), while my habitual language of transaction is a mixture of English (L2) and Spanish (L1).

3. Didactic objectives and class plans during the research activity

On each of the two days of the research activity, each group had a one-hour class. The research activity was therefore carried out in four hours of class, two hours with each group, one hour per day. For each group's pair of classes my objectives and the content were the same. My objective was to encourage my students to produce rapid written responses in English to written stimuli and to introduce them to the idea that often, and especially when writing essays in exams, it is more important to produce a completed and cogent response than a definitive and/or truthful and/or interesting one. In other words, my objective was to get them used to completing written tasks under pressure of time. The two classes on each day proceeded as follows:

³ The textbook in question is William Smalzer's *Write to be Read*.

Day 1:

- 10 mins: INTERACTION. Greetings. Chat about the preceding long-weekend, mushroom-picking and the film "Sleepy Hollow", which many had seen on television. (Group A: L1; Group B L2)
- 10 mins: TRANSACTION. A poem was read about friendship, after which I asked a few brief comprehension questions (Smalzer 74-6). (Both Groups: L2 + L1)
- 5 mins: INTERACTION. Premeditated digression discussing whether the poem read was really a poem, and asking for ideas as to what a poem was. (Group A: L1; Group B L2)
- 10 mins: TRANSACTION. I assigned the students the first task to be completed in groups (Task 1). Task 1 consisted in the production of a one or two sentence answer expressing their group's opinion regarding three 'What do you think?'-type questions related to the subject-matter of the poem. (Both groups L2 + L1)
- INTERACTION. While the students were working on Task 1, I passed around the class, offering encouragement, assistance, etc. (Group A: L1; Group B: L2)
- 5 mins: TRANSACTION. Feedback on Task 1 and explanation of my objectives: to get the students to be able to produce written responses in short periods of time. (Both groups L2 + L1)
- 10 mins: TRANSACTION. I assigned the students Task 2, also to be completed in groups. Task 2 involved the production of a similar set of three written answers, this time expressing how each group considered the writer of the poem would answer the questions. (Both groups: L2 + L1)
- INTERACTION. As with Task 1, I passed around the class, offering encouragement, assistance, etc. (Group A: L1; Group B: L2)
- 5 mins: INTERACTION. Feedback about Task 2 (both groups L2 + L1) and farewells. (Group A: L1; Group B, L2)

Day 2:

- 15 mins: INTERACTION. Greetings. Chat about Bonfire Night, Guy Fawkes and fundamentalism. (Group A: L2; Group B: L1)
- 15 mins: TRANSACTION. We read an adapted version of Aesop's fable of the Ant and the Grasshopper, after which I asked some brief comprehension questions and requested some students to provide oral summaries (Smalzer 100-1). (Both Groups L2 + L1)
- 15 mins: TRANSACTION. I assigned the students the only written task to be completed individually. The task consisted in the production of a paragraph giving their opinion on whether or not hard work is always rewarded and idleness punished. (Both Groups: L2 + L1)
- INTERACTION. While the students were working on the task, I

passed around the class, offering encouragement, assistance, etc. (Group A: L2; Group B: L1)

The remaining ten minutes or so of class on Day 2 were set aside for the students to fill in the questionnaire.

4. Method of research and assessment

At no point did I indicate to the students that research was under way in class. Apart from the inevitable variable of the content covered in class, the only variable I manipulated was the language used for interaction. As the programmes for Days 1 and 2 show (see above), on Day 1 I used Spanish for interaction with Group A and English for interaction with Group B, while on Day 2 I used English for interaction with Group A and Spanish for interaction with Group B. Otherwise, I switched between English and Spanish as is my custom for transactional purposes.

Apart from my deliberate manipulation of the language of interaction, the only other difference with respect to normal classes was that on Day 2, in the last ten or twelve minutes I asked those students in each group who had attended class on the two days of the research activity to complete a questionnaire (see Appendix). The questionnaire was intended to give the students an opportunity to express:

- 1) their degree of affective involvement in the class (Qs. 1, 8)
- 2) their reactions to interactional speech acts (Qs. 2, 9)
- 3) their reactions to the language used by me, their teacher (Qs. 3, 5, 6,)
- 4) their own evaluation of the effectiveness of the class and their performance in it (Qs. 4, 7)

The last three questions (10, 11 and 12) were added out of my own curiosity. The questionnaire included elements of both quantitative and qualitative research, in so far as it provided room for the students to add their own comments as and when necessary.

In addition to the questionnaire, I also observed during the classes the degree to which the various tasks assigned were successfully completed and tried to note down any other point of interest.

5. Results and interpretations

In each Group, 17 students attended class on the two days of the research activity. Thus I received a total of 34 completed questionnaires. The results may be

tabulated as follows:

a. Affective involvement

Q n .	Interaction in L1		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
1	2	5	7
8	3	6	9

Q n .	Interaction in L2		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
1	8	2	10
8	10	0	10

Q n .	No difference		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
1	7	10	17
8	4	11	15

These results show a roughly equal range of responses across the two groups to two analogous questions relating to affective involvement. It suggests that a student's enjoyment of a class and degree of involvement in/commitment to it are very closely related. What is more, comparatively fewer students overall claimed to have been more affectively involved in those classes where interaction had been in L1 than either those who claimed to have enjoyed L2 interaction classes or those who were unable to differentiate the levels of affective involvement in the two classes. However, the marked preference expressed by both groups for the class

given on Day 2 suggests that affective involvement is not a question of the code used in interactional communication.

b. Reactions to interactional speech acts

Q n .	"Yes"		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
2	0	0	0
9	1	0	1

Q n .	"No"		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
2	17	17	34
9	16	15	31

Q n .	"It depends"		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
2	0	0	0
9	0	2	2

These results show a roughly equal range of responses to two analogous questions relating to non-content related material. All students think a teacher should talk about matters not directly related to classroom activities, and an overwhelming majority are happy when he does so. One student who answered "It depends" quite reasonably commented that it depended on how she felt on any particular day.

c. Reactions to language used by teacher

Q n .	"Yes"		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
3	1	1	2
	1	3	4
5	4	2	6
6	11	11	22

Q n .	"No"		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
3	3	2	5
5	5	4	9
6	0	3	3

Q n .	"It depends"		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
3	2	1	3 ⁴
5	8	11	19
6	6	4	10

Of interest here is that while the majority of students confess that it helps them when their teacher speaks in Spanish (Qn.3), almost the same number claim that speaking and listening in English feels natural to them (Qn.6). The situation is further complicated by the majority of students who were undecided as to whether their teacher should always speak in English (Qn.5). One possible explanation could be that while most students have a high opinion of their level of proficiency

⁴ One student in each group failed to answer this question.

in English, they are unconsciously aware that their opinion may not quite be an accurate reflection of their real level. All, at some time, do need help; many are at that stage where they think they can manage for themselves, but actually cannot—and do not.

d. Effectiveness of class and of students' performance in it

Q n .	Interaction in L1		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
4	1	6	7
7	1	5	6

Q n .	Interaction in L2		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
4	11	0	11
7	11	2	13

Q n .	No difference		
	G r o u p A	G r o u p B	T o t a l
4	5	11	16
7	5	9	14 ⁵

The range of these results roughly mirrors those for Tables a) ("Affective involvement"). This suggests that just as affective involvement is related to

⁵ One student in Group B failed to answer.

enjoyment, so both are related to interest and effective working. Again, as in Tables a), the marked preference each Group gave to the class on Day 2 suggests that, like affective involvement, the effectiveness of the class and of student performance in it does not depend on the code used in interactional communication. As for the remaining questions, the answers to Qn. 10 and 11 would seem to confirm that the average level of the students is somewhere around mid- to upper-intermediate. According to Qn. 10, 12 students understand their teacher better in Spanish, 11 in English, while for another 11 it makes no difference whether he uses L1 or L2.

According to Qn.11, 8 students think their teacher speaks in Spanish 75% of the time, 10 50%, and 16 25%. The fact that there seems to be some confusion on the matter suggests that so easily do the vast majority of the students assimilate L2, so naturally does communication in English come to them (as they claimed in their answers to Qn.6), that they really do not notice code-switches and that therefore their answers to Qn.11 are no more than guesswork. I would argue that those with greater proficiency in English (L2) are more sensitive to code-switching from L2 to L1 than the rest. Certainly, from my own direct observation, it was those students with the greatest degree of English fluency in each group who seemed most upset when I spoke predominantly in Spanish for the purposes of interaction. If this is so, the fact that almost half of the students coincide with my own view that in a normal class I probably use Spanish about 25% of the time, attests to the good average level of English competence.

Finally, in answer to Qn. 12, sixteen students noticed a difference between the two classes, other than a difference in content; eighteen did not. Significantly, of the sixteen who did notice a difference, none made any reference to my code-switching. Equally significantly, however, was the attention drawn by several students to two variables other than class content and linguistic code. Some students noticed a methodological difference, in so far as on Day 1 work had been done in groups whereas on Day 2 it had been individual—the strange thing being that from their answers to other questions, Day 2 had been more enjoyable, effective and so on. Do students prefer working on their own? In fact, do they prefer working? Others remarked that the subjects discussed at the start of class on Day 2 (Bonfire Night, religion) were interesting and enjoyable.

As for my direct observation of successful achievement of the planned objectives, all students were able to complete with an increasing degree of success the tasks I set them over the two days.

6. Conclusions

The first two premises on which this research activity was based are borne out by the results. The validity of these two premises has been accepted for a long time, but it has been interesting to see them confirmed in my own classroom. In relation to this point, students want and expect their teachers to talk about and to introduce discussion of non-curricular matters.

The hypothesis has not been proven. In other words, my results do not show that for my students code-switching in interactional language has any effect on the favourable disposition of students, the creation of a positive classroom mood, and the production of effective work. However, this need not mean that my third premise is totally invalid. As I stated, and as they themselves perceived, the majority of my students may have sufficiently strong a grasp of English to be able to respond to interactional language regardless of the code it is expressed in. It would be fruitful, nonetheless, to carry on my own research activity over a longer period and to refine some of the phraseology of some of the questions on the questionnaire. It would also be fruitful to test the hypothesis on students with lower levels of English. There, incomprehensible interactional language may yet prove to be an impediment to the creation of favourable pupil/student dispositions, a positive working environment, and so on. Given that my students seem able to take it, I shall continue to use L2 for interaction; with other students it may not be such a good idea. In other words, further research into code-switching for interactional purposes may yet cast doubt on the view that L2 (in the present case, English) is the only language that should be used in the L2 classroom.

Finally, it has been reassuring for me to find that my students response to my use of Spanish in the classroom more or less confirms that my approach is the correct one for them. That is to say, it is my duty to try to let them understand first in L2; but it is also my duty, whenever necessary, to help them understand (and their right to understand) in L1.

References

- Brown, G. and G. Yule. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, H.P. 1991. Logic and Conversation. In S. Davis (ed.), *Pragmatics: A Reader*. New York: Oxford University Press (pp. 305-15).
- Lausberg, H. 1966 *Manual de Retórica Literaria*. Trans. José Pérez Riesco. 3 vols. Madrid: Gredos.
- Smalzer, W. R. 1996. *Write to be Read: Reading, Reflection, and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Appendix

QUESTIONNAIRE FOR "A. Y P. TEXTUAL" STUDENTS

07/11/2002

For each of the following questions, please indicate one of the answers provided. In some questions you may be asked to give more information. You may write in Spanish or in English.

Name (optional):

Group (A or B):

1. Which class did you enjoy more?
Today's Yesterday's Both
2. Do you think your teacher should only talk about the material to be covered in class?
Yes No
3. Does it help you when your teacher speaks in Spanish?
Yes No
4. In which class were you able to learn and to work more effectively?
Today's Yesterday's Both
5. Do you think your teacher should always speak in English?
Yes No It depends
If you have answered "It depends", what does it depend on?
6. Does it feel natural to you to speak and to be spoken to in English?
Yes No It depends
If you have answered "It depends", what does it depend on?
7. Which material covered in class was more interesting?
Today's Yesterday's Both
8. Which class did you feel more involved in, more committed to?
Today's Yesterday's Both
9. Do you feel unhappy when your teacher talks about things and asks you about things that are unrelated to class activities?

Yes No It depends

If you have answered "It depends", what does it depend on?

10. Do you understand your teacher better when he speaks Spanish or English?

Spanish English

11. What proportion of the time does your teacher normally speak in Spanish?

100% 75% 50% 25% 0%

12. Apart from the material covered, did you notice any difference between today's class and yesterday's?

Yes No

If you have answered "Yes", try to describe or explain the difference.

Thank you for agreeing to answer this questionnaire.

Importancia de la civilización en las distintas metodologías y enfoques: consideraciones sobre cultura/ idioma en FLE

Teresa-G. Sibón Macarro
Universidad de Cádiz

**“La cultura no son las cosas que están en los sitios
sino la vida que tú sabes insuflar en esas cosas”.**

Emilio Lledó

I. Introducción

Después de consultar la guía didáctica de la UNED sobre Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE) y algún manual de esta disciplina, acorde con el trabajo que hoy por hoy desempeño, el aspecto por que podría aportar más datos es el relativo a la cultura y civilización y en el que más se necesita ahondar. En la enseñanza de idiomas, el desarrollo de habilidades lingüísticas se percibe como prioritario; de entre ellas, la destreza escrita prima en la mayoría de los manuales, quizá por imperativos de mercado; la destreza oral está despertando de un marcado letargo, además de ocupar el tema central de mi actual línea de investigación; la cuestiones léxico-gramaticales son un reto desde el aprendizaje del FLE.

Con todo, la cultura es el cauce que optimiza el aprendizaje idiomático por la misma definición de lengua; así, no es factible bilingüismo efectivo sin biculturalismo. Llevar la cultura y la civilización al aula es hacer partícipe al grupo de las variables sociopolíticas, afectivas, de familia, de organización de una comunidad humana, de intereses; estas variables son algo más que un pretexto para desarrollar habilidades comunicativas, digamos que las visten. Pienso que un idioma sin cultura es una comunicación desencarnada. La cuestión es seleccionar las pautas representativas que trasladarlas al aula, y adecuar ese conocimiento al nivel de forma adecuada. Por citar un ejemplo próximo, el francés de la abajo firmante responde a las situaciones comunicativas vividas en un país que no era Francia, las traslaciones sociolingüísticas que preciso al cambiar de contexto

percibo que son algo más que la adecuación fonética. Esta adecuación se hace más palpable cuanto más coloquial requiere ser la conversación.

II. Aspectos paralingüísticos. Contexto.

Durante nuestros primeros pasos por el ámbito educativo, contábamos, por un lado, con la responsabilidad asumida por una adolescente en su entorno familiar, y por otro, tiempo después, con la observación canalizada por los estudios en ámbito filológico. Ya entonces percibíamos un conjunto de variables que adquirirían connotaciones peculiares. Llegamos al juego en un intento de sacar factor común a un 'motor motivador' que mantuviera acorde las variables percibidas, que paliara el concepto de error, y con él llegábamos a un conjunto de variables que a su vez tienen relación con el paradigma expectativas por valor. Intentábamos conjugar nuestras habilidades con 'todas las cartas de la baraja': una razón para el reto sin rutina.

II.1. Conjunto de variables. Después de un análisis descriptivo sobre las recurrencias idiomáticas y rendimientos en niños aprendices, detallamos bajo este epígrafe un conjunto de factores que reflejan las actitudes y conductas de los niños, los familiares, el entorno en general, y el consiguiente replanteamiento que estimamos necesario analizar. Estas variables que citamos se basan en un factor de socialización del individuo en edad temprana; es decir, en el *juego*:

- El juego: expectativas y atractivo.
- La motivación como paradigma de expectativas por valor de la acción (para uno o en sí misma considerada); motivación extrínseca e intrínseca.
- La capacidad percibida, dificultad de la tarea; miedo al fracaso, asunción de riesgos, desafíos; estilos de atribución, autoestima, afecto; metas y margen de iniciativa.
- La creatividad, descubrimiento; edad, aprendizajes previos, necesidades; factores familiares, culturales.
- La vivencia del error y su utilización; la evaluación.

Cuando decidimos profundizar en la relación entre lengua y cultura vimos un resorte inabarcable en el mundo del juego por su inherente vinculación con el aprendizaje, creíamos sumergirnos en un recuerdo de experiencias y en su detallada descripción de la cultura social y la concepción de civilización que ello implica. Nos quedamos cortos; se abrió una serie de variables ante nuestro intento de ordenar las ideas sobre un papel. Como se recuerda en el manual:

En realidad, y a pesar de que todos los artículos contienen explícita o implícitamente la

'reivindicación autonómica', ninguno escapa a la inherente interdi[s]ciplinariedad, a la que todos dirigen sus comentarios iniciales, sin hablar de los factores situacionales – sociopolíticos, institucionales– a los que continuamente se hace obligada referencia (Mercedes Boixareu Vilaplana, 1999: 21)

Y es claro que el comportamiento conductual se aprende así como el comportamiento lingüístico; lo cual lleva a replantearse el carácter relativo de las disciplinas, y es que “no puede tomarse básicamente como discurso, sino como práctica” (idem: 22–23)

III. Expectativas y atractivo en el aprendizaje

Este es un aspecto subordinado a las experiencias que la persona adquiere según su edad, condición, sexo, raza, creencias, y otros factores socioculturales. Por una parte, la satisfacción del logro obtenido y la simple realización de algún quehacer (premeditado o al azar), hacen del juego un motor de estímulos positivos de cara al aprendizaje. Por otra parte, percibimos que la clase de juego que el sujeto realice, y la vinculación que este guarde consigo mismo o con el otro (en cuanto socialización), las expectativas y el atractivo (en cuanto canales de la motivación) cambian, sin duda, también en relación con las incidencias del entorno social y educativo.

Conviene, pues, considerar el canal de aprendizaje social en un pequeño, por tanto dependiente (medio imbricado en idioma/ cultura). El atractivo viene determinado por un reto externo y las expectativas quedan cifradas por el conocimiento propio del sujeto sobre sí mismo y el manejo de tales reglas (con la inferencia del factor 'imitación'). Por citar algún caso: En una primera aproximación, es difícil percibir la importancia del modo de dar la instrucción sobre un juego, desde las palabras o la estructura sintáctica escogida para el caso o la misma entonación y gesticulación, pero la experiencia nos va descubriendo la incidencia de la dicción en las expectativas que suscita.

Llevada esta experiencia a FLE, u otra L2, tenemos comprobado que el atractivo de esta u otra actividad se asegura cuando el docente lo prueba antes de llevarlo al aula, solo o con otros compañeros, o, si quiere, con familiares o amigos de similares edades (aun siendo agotador pedir opinión, siempre uno tiene la opción de seguirlos o desoírlos, y no así si no los cuestiona; cfr. Andrés Esteban en M. Acosta, 1998: 20–21).

IV. La motivación como paradigma de expectativas por valor

Nos basamos en la experiencia humana ante determinada acción o situación, el asumir su realización como propia y las esperanzas depositadas en tal o cual opción de actuación en el aula o fuera de ella. El juego vertido hacia el sugestivo binomio idioma/ cultura, por esa misma dirección hacia sí mismo como fin, asume un alto índice de valor motivador; en cuanto las características de una actividad lúdica se dejan llevar por efectos, responsabilidades o requerimientos externos al juego en sí, nos encontramos en la frontera del trabajo, con su 'seria' interpretación de las pautas de actuación y las consecuencias que con ella se deriven.

IV.1. La motivación extrínseca–intrínseca. Ciertamente cuesta desvincular cada uno de estos apartados, pues guardan siempre una relación con los otros. La motivación extrínseca se vincula con las concepciones socioculturales, que emergen en el aula ineludiblemente, y con el carácter extrovertido o expresivo de los adultos que presencian la ejecución de la actividad. La motivación intrínseca es un movimiento que parte del sujeto y torna en dirección reflexiva a él nuevamente, y se vincula a sus aptitudes y a sus capacidades.

La distinción entre motivación extrínseca e intrínseca está determinada por su localización en una situación comunicativo–educativa; sin embargo, la distinción entre una y otra no excluye, es decir, cabe percibir incidencias entre ellas: a veces una motivación extrínseca mueve o incide sobre una motivación intrínseca. A propósito de esta doble manifestación de la motivación, Manuel Acosta (1998) ofrece un esquema sobre ambos tipos de motivación, en el que defiende que la motivación extrínseca, sobre metas externas, es la que:

- Motiva al sujeto desde fuera
- [Da] Premios o castigos como reforzadores externos de la conducta.
- [Está] Pendiente de la presión social
- [Procura la] Evitación del castigo
- Disminuye la motivación para aprender (1998: 67)

Y en tanto que la motivación se desprende de unas metas internas, las denominamos intrínsecas, lo cual:

- No depende de recompensas externas
- [La] Conducta sirve para experimentar sentimiento de competencia
- [Hay una] Elección óptima de las tareas
- [Persiste] Un deseo de aumentar la competencia
- [Supone una] Experiencia de autonomía
- [Implica un] Deleite en la tarea

- [Suscita] Interés, curiosidad y necesidad personal
- Favorece la motivación de aprender (ibídem).

La socialización del individuo marca sus pautas de aprendizaje tanto del idioma como de la forma de entender, interpretar y actuar en el entorno; el léxico y la gramática no aportan la totalidad de la realidad lingüística hasta que la transfusión idioma/ cultura no se actualiza. La naturaleza del juego responde más los imperativos de aprendizaje en las dos vertientes que abordamos, al tiempo que el juego que nace con nosotros, y acompaña nuestro desarrollo, y se queda en la experiencia lúdica. Es después, conforme se consolida la socialización, cuando surgen esas dependencias del exterior. Según lo dicho, favorece más el aprendizaje un planteamiento motivacional que la persona posea o, al menos, se le den las herramientas para ir conociéndolas y 'manipulándolas' en su propio beneficio.

IV.2. La capacidad percibida, dificultad de la tarea. Recordamos que el paulatino conocimiento propio y el modo de reaccionar ante una dificultad es información condicionante y previa a la confección de tareas. Además, en la docencia, una acertada secuenciación de los contenidos contribuye al eficaz cumplimiento de los objetivos (cfr. P. M. Cotrina, 1992: 6–9). Esa secuenciación queda vinculada al marco contextual, y, a su vez, a los rasgos que se desprendan del grupo dicente. Nosotros percibimos unas condiciones del grupo y de cada alumno, y estos perciben las exigencias clase a clase; de ahí que el engranaje de las actuaciones de profesorado y alumnado deben regirse al unísono.

Otra vertiente de la balanza entre esa capacidad y esa dificultad está en el modo de transmitir las tareas, y en la posible complejidad de ésta, –según las instrucciones–. En virtud del nivel de comprensión, se puede dejar solo con la instrucción escrita o se les invita a seguir una pauta marcada por un comportamiento del profesor al resolver una actividad semejante, –con la escala de posibilidades entre los quehaceres de aula, controlados o no–. Las tareas en grupo suelen romper ese freno personal ante el reto por el que se presupone un fracaso, y que frena la creatividad en la resolución; y, a su vez, favorecen la posible actuación intercultural o, al menos, la subjetiva correspondencia L1 → C1.

IV.3. El miedo al fracaso, asunción de riesgos, desafíos. Admitamos que se desprende de un equivocado planteamiento de la actividad, o de un análisis y diagnóstico desacertado, o de las aptitudes del aprendiz, o... Las soluciones no se esconden bajo ninguna varita mágica; por tanto, ese fracaso, esos riesgos o esos desafíos aparecen tanto en la actuación del docente como del discente: todos

tenemos que aprender a aprender del movimiento mismo del proceso de enseñanza/aprendizaje. El autocontrol de la reacción ante el éxito o el fracaso está íntimamente relacionado con el modo de enfrentarse al error y su utilización; es decir, es igualmente cultural. Si ellos perciben una resolución de obstáculos en el docente, – con simpatía y con espíritu positivo–, nuestros estudiantes serán capaces, paulatinamente y con ayuda del grupo, de replantearse de un modo creativo las alternativas de actuación ante las dificultades de una tarea.

J.L. Linaza, en 1984, edita una compilación de estudios realizados por Jerome Bruner; en uno de ellos titulado *Juego, pensamiento y lenguaje*, este autor comenta un experimento llevado a cabo por K. Sylva y P. Génova. Nos centraremos en una de las cuestiones finales, “¿por qué lo hicieron tan bien, los verdaderos jugadores?...”; y responde

En primer lugar porque parecían menos frustrados que los otros grupos, sin importarles que fallaran sus esfuerzos, ni parecían avergonzarse cuando fracasaban en algo. (...) Concebían la tarea como una invitación a “jugar” con el problema, sin tener que demostrarse continuamente que estaban haciendo grandes esfuerzos, ni tener que atender continuamente a su propia autoestima (1984: 214)

En esta actividad, pues, los participantes no necesitaban retarse frente a ellos mismos, ni contra el otro, lo que les hacía recuperar la libertad desenfadada del juego, –valga la expresión–.

IV.4. Los estilos de atribución, autoestima, afecto. La dirección que tome hacia el éxito o hacia el fracaso no solo apunta al estudiante o al profesor, sino a los otros factores incidentes en la educación, en ocasiones difícil de descodificar. En las Jornadas de “Intercambio de Experiencias Docentes”, organizadas por AUL2 y el Instituto de Idiomas local que se celebraron en San Roque (Cádiz) uno de los ponentes, profesor del Instituto de Idiomas de Marbella, nos planteó la importancia del factor humano en la enseñanza y, con él, la importancia del afecto. Encauzado este sentimiento, y asumido, se transforma en autoestima y en valoración positiva del grupo y de las tareas que llevan a ampliar el conocimiento. De uno de los manuales editados por el MEC sobre la enseñanza de las lenguas, traemos a colación una propuesta que viene a corroborar lo antedicho ya que sus autores defienden que:

Esta dimensión afectiva constituye una fuente de motivación para el aprendizaje, ya que la fantasía, la imaginación y la creatividad favorecen también la adquisición de la lengua. Así, la introducción de un mundo mágico en el que los protagonistas son las marionetas Didier y Aline Cotton, que sólo hablan y entienden el francés, permite al niño imaginar, crear y al mismo tiempo sentir la necesidad de expresarse en dicha lengua,

pudiendo así exteriorizar sus vivencias y su mundo interior (J.Murillo, *e.a.*, 1996: 192).

Con lo que termina engarzándose en relación al conocimiento propio y al conocimiento del entorno. Ante cada tipo de estudiante nuestra reacción procura ser individualizada; se dice que en el fondo todos somos iguales, aún pareciendo tan distintos, pues ayudemos a descubrirles el factor común y a apoyarse en el otro o darse para lo diferente. Lógicamente, este aprendizaje necesita colaboración externa a la escuela, y forma parte de otras disciplinas o del llamado 'currículum oculto'; es decir, parece ajeno al caso concreto de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera, pero nos servimos muchas veces de esa realidad.

V. La creatividad, el descubrimiento

Sin lugar a dudas, es plenamente cultural. Anteriormente hemos aludido a esta realidad que percibimos a lo largo de nuestra actividad docente. En algunos de los artículos trabajados, en los que profundizaremos más tarde, se nos presenta el descubrimiento como un tipo de aprendizaje, más palpable quizá entre las disciplinas de ciencias que de letras. En las clases de idiomas procuramos que experimenten la necesidad de un término o una estructura, o que se encuentren ante la necesidad de transmitir una experiencia, para que indaguen entre otras alternativas o cuestionen abiertamente el reconocimiento de su laguna. En la primera posibilidad, jugaría su baza la creatividad al dar una solución entre lo conocido; en la segunda, nos encararíamos ante el descubrimiento de nuestra ignorancia y de la solución que el docente nos ofrece. Esta última sería una alternativa positiva que se sumaría al resto de las alternativas en otra situación comunicativa similar (centrándonos nuevamente en el marco de la enseñanza de idiomas).

Tenemos barreras perceptuales, como serían la dificultad de percibir o de ser sensible a los problemas, la búsqueda de soluciones rápidas e inmediatas, el pensamiento rígido, la falta de habilidad para ver el problema desde un nuevo enfoque, la dificultad de emprender juicios y críticas; (...). La creatividad consiste en abrir la percepción, generar alternativas y después elegir entre alternativas (en M. Acosta, 1998: 33-34)

Tanto desde la creatividad como desde el descubrimiento caben actualizarse rasgos propios del juego en cuanto a la balanza de nuestros conocimientos, al azar de una respuesta posible, a que sea espontáneo y no condicionado por refuerzos o acontecimientos externos, a que sea placentero, a que esté conectado a otro fin pero sin desaparecer el factor lúdico, el reto, a que solo quepa abordar la sensación de

creatividad y descubrimiento desde el propio organismo inmerso en ella (cfr. J.L. Linaza, 1992₂). Hemos captado de inmediato la actitud entre aquella enseñanza inmersa entre la reglada, y aquella que no lo es e incluso se asemeja a las extraescolares; y, apoyándonos en dicha experiencia, percibíamos claras diferencias entre los grupos de inmigrantes en la península y los nativos que aprendían el español en sus respectivos países de origen.

V.1. Los factores familiares, culturales. En anteriores epígrafes, hemos comentado las implicaciones que el entorno dirige al ámbito educativo (motivación extrínseca). Aludimos también, al tratar de describir otras experiencias que nos han acercado al juego, cómo estos factores emergen en diversa forma, y hasta el punto de modificar la razón del aprendizaje por una de supervivencia o de autoestima (en el caso de inmigración o en el caso de familia de clase alta con posibilidades, por ejemplo). Quienes hayan disfrutado de la oportunidad de enseñar a personas del país vecino en su propio entorno y en el peninsular, habrán apreciado esa pertinente oscilación en sus reacciones, en sus planteamientos y en sus actitudes, en el aula y fuera del aula (cfr. J. Beltrán Llera, en M. Acosta, 1998: 41-42).

VI. Distintas metodologías y distintos enfoques

M. Cebrián de la Serna (1991: 35-52) propone un análisis de los sistemas de símbolos pues sería una herramienta para engarzar la cultura con el curriculum, en tres dimensiones: el trabajo del pensamiento, los sentimientos y la acción operativa:

Tres momentos que requieren de una metodología integradora y rica en sistemas de símbolos y medios tecnológicos, herramientas tecnológicas y lenguajes hoy imprescindibles para comprender nuestra sociedad y reconstruir una cultura nueva y más significativa. (1991: 52)

Esa implicación continua entre la sociedad y los ámbitos de comunicación, como la educación, nos llevan a requerir una aproximación a la interculturalidad y al bilingüismo. Sin embargo, antes se hace necesario abordar la cuestión de las inferencias en el proceso educativo, del entorno, concretamente por la familia. Sirviéndose de la simulación de un diálogo familiar, entre padre e hija, Tahar Ben Jelloun en *Papá, ¿qué es el racismo?*, explica a su niña que:

La cultura nos enseña a vivir en sociedad, a entender que no estamos solos en el mundo, que hay otros pueblos con otras tradiciones, otras formas de vida tan valiosas como las nuestras (1998:22)

La diversidad cultural es un fenómeno creciente día a día, y la convivencia

intercultural es un hecho, con ella la participación también del idioma. Según la filosofía que se adentre en el análisis del carácter poliétnico y pluricultural, las conclusiones estarán marcadas por tintas de diverso color, con todas sus implicaciones (J.S. Bruner, 1978: 290). Anteriormente hemos mencionado factores políticos en la estructuración de la enseñanza, interpretando este término con la acepción de 'organización social'; también señalábamos la relación existente entre la lengua como expresión de una cultura y, a tenor de esta vinculación y la afirmación anterior, cabría mantener que la organización social tiene su expresión en la política. Desde estas premisas, al hablar de las relaciones entre lengua y cultura, las decisiones políticas son siempre relevantes

Luego nuestras representaciones de la realidad guían nuestras percepciones y acciones. Además hay una interrelación mutua entre percepciones, creencias, actitudes, valores y acciones (...) Lengua y cultura están muy interrelacionadas. Desde el punto de vista del sujeto, tanto en el papel de espectadores como en el de participantes. Desde el punto de vista del colectivo, tanto en la configuración de la realidad social como en el intercambio entre coparticipantes y configurantes de la cultura. (I. Dendaluze, e.a., 1992: 90-91)

Xavier Lluch Balaguer y Jesús Salinas Català (1996), en su estudio sobre *Uso (y abuso) de la interculturalidad*, insisten en que no es posible comprender unos planteamientos de comunicación y entendimiento intercultural que estén desligados del contexto sociopolítico que la enmarca. En *Processi di apprendimento ed educazione ad una mentalità intercultural*, M^a Teresa Cairo puntualiza una realidad que por evidente parece pasar desapercibida:

Entrambi questi elementi promuovono situazioni di continuo confronto ed incontro fra soggetti portatori di culture differenti. L'antinomia fra omologazione e differenziazione, fra omogeneità ed eterogeneità, fra identità e diversità sembra connotare sempre più i contesti e le relazioni interpersonali (1996: 7)

Es una cuestión que queda sobre la mesa en los estudios pedagógicos preliminares a cualquier planificación docente¹. En una *Educación intercultural, contribución a una cuestión abierta*, Ángeles Galino ofrece las siguientes vías de resolución de esta cuestión, para un contexto concreto; o sea, las *situaciones educacionales* de la población migrante y la conciencia creciente de la propia *identidad cultural* (1989: 527), —siendo esta una cuestión candente en las federaciones y asociaciones de acogida y protección del migrante—. La interculturalidad orienta hacia una interdependencia, y se pretende enseñar y aprender a convivir de esa manera; es decir, asumir las reglas que rigen la

¹ Así se lee en las propuestas y estudios de Luciana Marinangeli (1973), Maurice Mauviel

convivencia y educar para la comprensión y la cooperación (idem: 526–527). Según explica Maurice Mauviel desde el estudio de Ogbu (1979):

Les compétences ne peuvent s'expliquer seulement en termes d'acquisition. Les groupes sociaux n'ont pas le même accès aux rôles politiques, sociaux et professionnels requérant des compétences langagières, cognitives et motivationnelles semblables (1982: 69).

A veces se han usado como sinónimos términos como intercultural y multicultural, pero el primero más afín a la comunicación entre diferentes culturas, y la voz multicultural acusa la situación de una sociedad en la que conviven dos o más culturas, formas de concebir la vida, y de inferir, de actuar, en el entorno. Es decir, existe la posibilidad de que convivan distintos códigos de vida sin que por ello haya una comunicación entre ellos (caso de poco tiempo de convivencia o de convivencia imposible o, incluso, insostenible). En este sentido, aplicado a los idiomas, quizá encontremos: a/ L1 mayoritaria junto a una L2 numéricamente en desventaja; b/ L1 y L2 en equilibrio; c/ L2 por encima de las perspectivas comunicativas de L1. Mas cualquier orientación hacia el conocimiento y la comunicación en una lengua extranjera, implica un proceso de transmisión cultural y de creación de interculturalidad (Manuela Estévez Coto, 1994: 14)².

La cuestión es trasladar esta realidad a el ámbito de aprendizaje, con el convencimiento de que esta educación intercultural se dirige a la formación de docentes y discentes,

La formación del profesorado representa en este conjunto de países [europeos] una cuestión importante pensando en la movilidad de bienes y personas que darán origen a una comunicación intercultural (Luis Miguel Villar Angulo, 1992: 59).

Recordemos que la situación *intercultural* se da durante la convivencia de pueblos poseedores de culturas diversas³. De ahí que los expertos otorguen singular relevancia al papel de las lenguas, como señalábamos más arriba. Con esto, consideramos

(1982), Ahmed El Gharbaoui (1992) o Aquilino Polaino (1976).

² M. Estévez propone, con palabras de G.Keller, que “Los presupuestos necesarios para asegurar la paz en nuestro mundo y el posterior desarrollo de la colaboración cultural, económica y política entre las naciones, son la capacidad de cooperar y comunicación con otros pueblos, condiciones que consideramos intrínsecas a las metas de la enseñanza de lenguas modernas” (idem: 13; y cfr. cuadro de “axiomas” y “cultura extranjera” de la p.15)

³ Cfr. F. Ferrer (1992) *Educación intercultural*. Madrid. Narcea; C. Sleeter y C. Grant (1988) *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender*. Columbus (Ohio). Charles M.Merril; A. Galino y A. Escribano (1990) *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del 'curriculum'*. Madrid. Narcea.

() la lengua materna como recurso identificador básico de cada grupo. (...) _ la lengua propia del grupo mayoritario como instrumento de interacción y asimilación afectiva al nuevo medio. (...) (Miguel A. Zabalza Beraza, 1992: 54)⁴.

Una y otra lengua comparten la misión comunicativa cualquiera que fuera su interlocutor, sin embargo, a veces una desempeña funciones que para la otra quedan relegadas, según la situación comunicativa; desde este planteamiento, entramos en el fenómeno del bilingüismo.

VII. Bilingüismo

El concepto y el uso que se le otorgan el término *bilingüismo* nos lleva a un análisis previo a la aplicación del mismo a nuestra investigación. Por la incidencia especial que efectúa la familia y la sociedad, nos ha parecido conveniente introducirlo al final de este capítulo que enmarca la realidad comunicativa sobre la que trabajamos desde la perspectiva de la enseñanza lúdica de idiomas. A lo largo de este apartado estudiaremos, por un lado, las características de una persona bilingüe y nos aproximaremos a los tipos de bilingüismo, y también distinguiremos entre las inferencias interlingüísticas y los diversos registros. Por otro lado, nos plantearemos el cómo, el porqué, el dónde, y el para qué de los actos de habla bilingües, multilingües o plurilingües. Finalmente comentaremos la realidad lingüística que percibimos en las ciudades marroquíes en las que hemos estado desarrollando nuestro proyecto y al que ya nos hemos referido más arriba.

Sin embargo, antes de introducirnos en esos puntos de análisis, nos parece conveniente ofrecer el concepto de *equilingüismo* y su correspondiente relación implícita con el esquema neuro-psíquico. Hay personas que se consideran a sí mismas como bilingües por el hecho de que se defienden igualmente en diversas situaciones comunicativas con dos idiomas (independientemente de cuál de ellos sea el materno). Hay otras que poseen un vocabulario considerable y unas estructuras sintácticas básicas, y con esto se desenvuelven en análogas situaciones, y son conscientes de que tal conocimiento no supone un dominio bilingüe. Así podríamos seguir glosando la casuística con otros ejemplos. La cuestión es sin duda compleja. El término *equilingüismo* deja a un lado las estructuras sintácticas o la cantidad de léxico que el hablante es capaz de utilizar en determinados actos

⁴ Cfr., a este respecto, las descripciones que ofrecen los estudios sobre la educación con inmigrantes de Chema Castiello y Charo Martínez (1996), y las campañas de sensibilización analizadas por José A. Antón Valero (1996).

comunicativos, y reivindica la igualdad de uso de ambos idiomas. Esto nos lleva a considerar un esquema neuro-psíquico diferenciable, consciente o inconscientemente, y un equilibrio igualmente en el dominio cultural, desde el punto de vista funcional y comunicativo.

VII.1. Características de una persona bilingüe. La interpretación que se ha hecho sobre el alcance del bilingüismo manifiesto en un hablante ha experimentado unas considerables mutaciones, según la interpretación más o menos que se hiciera de sus efectos, y de la situación histórica que proporcionara o favoreciera esos fenómenos lingüísticos. Si nuestros estudiantes han alcanzado el grado de hablantes bilingües será en el caso de que:

Descripción total del bilingüe (según A.E.Fantini, 1982: 32)

- 1) Número: el número de lenguas usadas por el individuo
- 2) Tipo: la relación lingüística entre las lenguas
- 3) Función: las condiciones bajo las cuales se aprende y usa las dos lenguas
- 4) Grado: la fluidez en las dos lenguas
- 5) Alternación: cambio de una lengua a otra –según contexto comunicativo y línea de incidencias sobre el interlocutor–.
- 6) Interacción: la manera lingüística en la cual una lengua afecta a la otra.

En cuanto al perfil historicista que se ofrece de este fenómeno sociolingüístico, es obvia la recriminación que se hace en contra de la segunda lengua cuando su incorporación a una comunidad de hablantes se ha debido a una ocupación o a una colonización. En estos casos parece coincidir que poco a poco un idioma de poder *impera* sobre el autóctono llegando al bilingüismo, quizá tras un período de diglosia ineludible (p.e.: un idioma con valor político-administrativo en convivencia con otro familiar, pudiendo barajarse el azar entre ambos en el ámbito literario y los medios de comunicación). Otro caso nos lo proporciona el de aquella comunidad de hablantes que se expresa en un idioma que no posee los rasgos deseados para el desarrollo de dicho grupo humano; es entonces cuando, posiblemente a través del sistema educativo, se facilite a cada hablante otro u otros idiomas que le permitan desenvolverse en su entorno y le abran la puerta de influir en él.

Esto que sintéticamente hemos expuesto a nivel territorial es lo que se actualiza en una dimensión personal con un bilingüe; es decir, parece que los movimientos de población generan una variabilidad de las manifestaciones de bilingüismo que está afectado por el engarce aleatorio entre un motor económico mundial, y ese peculiar y genuino motor de desarrollo personal.

Si tenemos en cuenta que sincronía y diacronía se entrelazan evolutivamente, sin

compartimentos estancos, percibimos que la motivación y las destrezas intransferibles del individuo generan un perfil de hablante bilingüe de carácter sincrónico, y con obvia incidencia en su descendencia. Los detractores del favorecimiento del bilingüismo justifican su versión según la realidad comunicativa que abriguen sus planteamientos: diacrónicos para las ocupaciones, y sincrónico para el migrante (con posible incidencia recíproca). Con todo parece que el desarrollo de la capacidad comunicativa bilingüe, en dos o más idiomas, favorece las destrezas individuales así como su inteligencia o forma su personalidad (es un hecho verificable el que el monolingüismo ofrece una situación globalmente minoritaria).

Frente a este supuesto, es percepción común que las personas bilingües muestran determinados problemas psicológicos, quizás por la selección idiomática al mostrar o comunicar sus sentimientos en tal o cual lengua (según el equilingüismo y equiculturalismo del interlocutor). También hay que tener en cuenta que el problema parece no radicar en la persona que convive en bilingüismo, sino en el seno de una familia lingüística y culturalmente heterogénea en el que las relaciones humana llegan a ser inadecuadas, —y eso trasciende a sus miembros—.

VII.2. Tipos de bilingüismo → ¿biculturalismo? Como nos recuerda Renzo Titone (1976), reconocemos que la lengua es para el grupo lo que el bilingüismo es para el individuo, y así lo comprobaremos al introducirnos en la realidad lingüística de Marruecos. Sobre esta afirmación apoyamos la deducción de que tal es la variedad de bilingüismo perceptible entre los hablantes como la capacidad interlocutiva del usuario. Sin embargo, cabe diversificar los tipos de bilingüismo a rasgos susceptibles de cierta generalización según los actos comunicativos en las dos lenguas que se posean.

Hay hablantes que se encuentran a gusto en las dos lenguas, que hablan fluentemente la segunda traicionando en ocasiones la influencia de ciertos rasgos (sonidos, estructura o vocabulario) de su lengua nativa, en tanto que otros utilizan ambas lenguas con variantes con respecto a su utilización por parte de los respectivos hablantes monolingües. Hay hablantes que dominan perfectamente la sintaxis y el vocabulario de las dos lenguas, pero únicamente la pronunciación de una de ellas. Hablantes que dominan la pronunciación de ambas lenguas pero que poseen de una manera imperfecta o incompleta el vocabulario y/o la sintaxis de la segunda lengua. Hablantes, en fin, que están en posesión de vocabularios cuantitativamente equivalentes, pero diferentes desde el punto de vista sectorial en las dos lenguas: que por ejemplo, cuentan en una lengua y se pelean en otra (R. Titone, 1976: 15).

En síntesis, el hablante bilingüe ofrece una variedad que se deriva de las propias destrezas activas y pasivas del hablante, y se muestra en el léxico, en las estructuras, en las traslaciones interlingüísticas que aplica al pasar de un idioma a otro, en esas 'traiciones' a un sistema o a la pertinente viabilidad de la intención comunicativa en determinado contexto. Los actos de habla son los que permiten evaluar el grado de bilingüismo; incluso, este mismo uso es el que sirve al interlocutor para apreciar su personal dominio del idioma, o las situaciones comunicativas en las que se desenvuelve en L1 respecto de las enunciadas en L2.

VII.2.a. Oscilación o atrofia lingüística. Después de lo anteriormente expuesto, se deduce que hay hablantes bilingües con una variable capacidad comunicativa; ¿dónde o cómo percibimos esa gradación?, creemos que depende de la precisa situación que enmarque el acto de habla concreto. Las capacidades personales se ponen en juego y la falta de equilingüismo se delata, unas veces por inadecuación de la intención comunicativa misma (en la estructura profunda) y otras por el léxico, la estructura, la expresión que el hablante ha utilizado (en la estructura superficial). En el primer caso, tal vez se acuse cierta deficiencia relativa al conocimiento cultural del respectivo idioma; es decir, esté desnivelado el bilingüismo respecto del biculturalismo y reclama un equilibrio análogo al lingüístico para que el hablante se aproxime a la sustancia de la expresión. En el segundo caso antedicho, el acto comunicativo se hace depender más del dominio de la forma y de su expresión.

En determinados momentos históricos, la incorporación de palabras o secuencias surge por una oscilación, consciente o no, buscada o admitida, quizá; o incluso la enunciación llega a emerger una atrofia lingüística en la forma, la función o la significación. Aunque con el tiempo se posibilita y asume tanto esa perpetua oscilación o la atrofia antedicha de manera paralela a la creación o generación de términos o secuencias dentro de las modalidades de habla o los dialectos, de los registros o las jergas. Con el devenir de la evolución, la incorporación ha sido paulatinamente adoptada por la comunidad de hablantes, y esto sucede cuando supera el coto individual del bilingüe hacia la sociedad. A este respecto, recordamos que "no sirve para reflejar el grado de perfección, las oscilaciones en el uso, la función social, el prestigio y las presiones ejercidas por diferentes lenguas sobre otras" (R. Titone, 1976: 19)

VII.2.b. Las interferencias interlingüísticas y los diversos registros. Cuando se hablan varios idiomas es previsible que algunos conceptos o ideas no encuentren una paralela secuencia entre L1 y L2, o parezca que están más adecuadamente expresados en una lengua determinada más que en la otra (así lo percibimos durante nuestra experiencia docente en el Proyecto Curso para niños llevado a cabo en un par de sedes del *Instituto Cervantes*, en Marruecos). Existen comunidades de hablantes en las que el paso de un idioma a otro es consentido y conocido por el grupo, y otros casos en los que el rechazo es radical. En el primero, se trata de un bilingüismo de raigambre social; sin embargo, cuando la censura social considera error ese acto comunicativo simbiótico, es un síntoma de que el bilingüismo permanece en los límites de comunicación individual. Así, de modo análogo a como se produce la evolución en un idioma, cabe distinguir a nivel social una comunicación abierta, que asume tales interferencias como préstamos lingüísticos.

Las interferencias se manifiestan a nivel fonético, léxico, sintáctico o expresivo (en determinados modismo o secuencias hechas locuciones expresivas), y se utiliza ese término por analogía con los medios de comunicación y el llamado ruido. Con esto, el 'ruido' sería aquel término que procede de otro idioma del que mayoritariamente esté utilizando el hablante, –utilizando el término 'ruido' aprovechando una translación de la connotación negativa–.

En aquellas situaciones comunicativas en las que la interferencia se hace más frecuente, quizá nos encontremos ante un tipo de registro que por razones comunicativas lo requiera. Sucede en cualquier idioma: los contenidos científicos trasladan también sus formas de expresión (Alvino E. Fantini, 1982: 88). Es un factor que interviene en la codificación, es todo aquello que capta un hablante de o en una situación comunicativa. Retomando ideas antedichas,

En ocasión de impartir una lección o de dar una conferencia, el profesor o el orador bilingüe cuidará más la pureza de estilo en la lengua que utilice que al tratar el mismo tema con un amigo en un bar, permitiéndose en este último caso mezclar elementos sintácticos o lexicales extraños (R. Titone, 1976: 27; cfr. ss.)

Variabilidad esta que se recoge entre los factores extralingüísticos, y tanto a nivel individual como social. Recogiendo las premisas mantenidas por J.S. Bruner (1978 y 1984), comprobamos que cada cultura difiere de otras por la *disponibilidad* de los conceptos, por lo que la implicación más general es que la cultura, como el lenguaje que lo expresa, se mantiene en un proceso permanente de creación y recreación, según es interpretada y renegociada por sus miembros (así lo corrobora la casuística que hemos aludido). Por esos factores exteriores al uso del idioma,

(...) al oyente se le deja un cierto margen de libertad, que deberá completar con información extralingüística/ (...) un enunciado que expresa un pensamiento de forma explícita puede transmitir otros pensamientos de forma implícita” (Dan Spencer y Deirdre Wilson, 1994: 23).

VII.2.c. Bilingüismo infantil. A estas edades, el bilingüismo pervive y se asume por la simultánea permanencia de ambas y por similar valor cultural, siendo la afectividad un factor relevante en la balanza por el idioma preferente. Desde sus observaciones, R. Titone se cuestiona sobre la forma en la que el niño llega a la configuración idiomática bilingüe a distintos niveles (fonético, léxico, sintáctico), cómo se desarrollan los procesos adquisitivos hacia el esquema neuro-psíquico y cuando es consciente de la dualidad (1976: 64–65)⁵. A estos planteamientos se suman los que se preguntan por la repercusión del uso bilingüe y el desarrollo de la personalidad en el individuo. Superada la frontera del uso de razón, los niños perciben que la lengua materna no es la única lengua de cultura existente, y por la escuela descubren que pueden optar entre dos: una propia, el árabe, y otra extranjera, el francés, el español, el alemán, el italiano⁶.

Los problemas tanto de carácter psicológico o social como de naturaleza pedagógica son muchos y complejos. Ello justifica la intensificación de los estudios e investigaciones a nivel internacional, a fin de establecer mejor las implicaciones del bilingüismo precoz y definir las condiciones de un programa educativo–didáctico útil y deseable” (R. Titone, 1976: 77)⁷

Esas variables que comentábamos al principio cobraban una connotación particular cuando los aprendices de L2/español hacían las veces de intérprete para su familia ante el docente u otro español. Adaptaban el contenido del mensaje al decir en su correspondiente L1, y no se dejaban traicionar por la resolución de abordar la comunicación 'palabra por palabra' de L2 a L1 o viceversa. Sin duda, la conciencia de la dualidad de sistemas lingüísticos ayuda, y más cuando a ese L2/español le guía el aprendizaje de otra lengua extranjera, el francés (y para algunos también el italiano).

Si la capacidad de desenvolverse en distintas situaciones comunicativas activa la

⁵ Cfr. J. Fishman, 1979, en relación al léxico en los niños.

⁶ Recordamos que el beréber fue recientemente reconocido como idioma oficial del país junto con el árabe, y todavía es pronto para analizar la repercusión social de esta decisión política, que responde a una entonces cansina reivindicación popular. Desbordaría el objetivo de nuestra investigación.

⁷ Confróntense también los estudios realizados por la UNESCO a este respecto, analizados en esta obra.

consideración de bilingüe en un interlocutor, en el caso infantil cabe replantearse o adaptar el concepto por las situaciones comunicativas afines a la experiencia en tales edades. Cuando Alvino E. Fantini expone sus razones a favor del bilingüismo en la evolución de la personalidad del menor (desde la descripción de su experiencia), nos encontramos con una que merece destacarse ahora, la número 6:

El uso diferenciado del idioma ayudó al niño a que formara un concepto abstracto de "lenguaje", posiblemente mucho antes que los niños monolingües. (...) (1982: 127)⁸.

Ciertamente, los niños nos llevan a descubrir nuestras capacidades al tiempo que vemos cómo se lleva a cabo su desarrollo. El nacimiento de una persona bilingüe surge cuando se enfrenta, en igualdad de condiciones, a una forma de vida con dos idiomas diferentes, con la presumible dualidad sobre la concepción horizontal y vertical del mundo. Hemos especificado "una igualdad de condiciones comunicativas" porque difícilmente se dará esa igualdad desde el punto de vista cultural, ni con ascendientes de procedencia mixta o no homogénea en su origen (según la hipótesis de la prevalencia de una sobre otra).

La causa del bilingüismo se halla en la misma razón de convivencia. Cada vez más y más las sociedades humanas del mundo viven en una movilidad mayor que en otros tiempos; por un lado, la búsqueda de mejores condiciones de vida, por otro, las facilidades que ofertan los medios de transporte, junto con los imperativos expansionistas de los nuevos mercados. Hay países más propicios a ser receptores y otros a ser emisores; en cualquier caso, supone una invitación a la convivencia, con mayor o menor grado de intimidad según la apertura de mente de unos y otros (la población del país de acogida y la del país donador). Según lo dicho, la ubicación del bilingüismo depende de las condiciones sociales de habitabilidad: allá donde sea posible un afincamiento humano por el que se mejore la situación precedente, —en el factor o en los factores deseados—, allá será donde encontremos mayor grado de comunicantes bilingües.

La finalidad del bilingüismo está en la misma razón de supervivencia, en el rasgo de sociabilidad del ser humano por ser tal. En este desarrollo voluntario de comunicación bilingüe cabe distinguir una motivación interna o externa; responde a una motivación interna cuando nace de dentro de la persona la intención de aprender otro idioma, y será externa cuando el movimiento incidente llega de fuera.

⁸ "La adquisición bilingüe frecuentemente se ha visto como un fenómeno especial. Sin embargo, desde un punto de vista de la gramática generativa-transformativa, el bilingüe en desarrollo no difiere del niño que aprende un solo idioma" (Alvino E. Fantini, 1982: 133).

Por tanto, será más viable ese aprendizaje de L2 o SL si la voluntariedad libérrima del hablante responde a esos requerimientos (cfr. R. Titone, 1976: 22–23).

La lengua es un código en constante evolución hacia la adaptabilidad a los requerimientos comunicativos; por analogía, el hablante asume a nivel individual esa evolución, y es lo que le desemboca en la realidad plural y abierta del bilingüismo. Los factores de rango externo en los que se apoye la motivación pueden propiciar o truncar el aprendizaje, cuando se confunde con una cesión de la propia identidad; de ahí que en sociedades de conciencia respetuosa, la motivación externa sea positiva, frente a la sociedad que sumerge al individuo en vivencias denigrantes, –caso de inmersión truncada y aprendizaje empobrecido–⁹. Hay quienes piensan que no cabe hablar de cesión real para asumir totalmente un comportamiento conductual y lingüístico distinto al de la propia identidad del aprendiz (aunque no sea de forma permanente).

VIII. Conclusión

Cuando se accede a la bibliografía relacionada con la enseñanza de idiomas suele recordarse el peso de los datos sobre civilización subordinado a un apartado, porque es frecuente en pensar como los libros de textos nos lo presentan más que en cómo queremos ‘vivir’ la C2 en nuestras aulas de L2. Con este trabajo pretendíamos recordar que hay una gran variedad de modos de acceder a una cultura en un aula de L2, tanto en la selección de objetivos–contenidos como en los planteamientos de actividades y tareas. Sin embargo, así como procuramos aproximar la adquisición de L1 al aprendizaje de L2, pensamos que convendría en indagar sobre las formas de socialización del individuo sumergido en C1 para trasladarlas a C2. Nosotros creemos positivo aprovechar el juego como tal factor socializador, y ‘amortizar’ su peso motivacional en el aprendizaje.

Parece que las personas bilingües manifiestan cierta inseguridad lingüística más allá de los conflictos culturales que implica el nivel de desenvoltura de dos o más

⁹ Cabría buscar unos ejemplos en aquellos países que se abren a otras lenguas, y sus culturas, por razones a amplitud, frente a los que se ven obligados a asumir L2 por ocupación, conquista, invasión, colonización (razones históricas cuya incidencia repercute en el hablante). Así, por ejemplo, el caso de los antiguos ‘países del este’ con el francés. Esto abarca desde la aristocracia rusa del diecinueve hasta la ‘conversión’ lingüística de autores rumanos. Evidentemente, no se trata de un fenómeno de la mayoría de la población, aunque si arroja un marco ilustrativo claro de la elección de la alteridad frente a la cesión de

códigos –no necesariamente complementarios o compatibles–; por ejemplo, contemplemos la relación persona/familia en Marruecos y Francia entre francófonos por L2 o SL, con respecto al grupo mono o pluricultural..

Referencias Bibliográficas

- Acosta, M. 1998. *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Antón, R. del M. 1991. *Aprender jugando*. Barcelona: CEAC.
- Bruner, J. 1978. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Caillois, R. 1958. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Castiello, J. M^a. 1995. "De la segregación escolar a la atención a la diversidad" *A.A.* 65.
- Cebrián de la Serna, M. 1991. *Medios y recursos didácticos*. Universidad de Málaga.
- Cotrina, P.M. 1992. "Secuenciación de contenidos". *Apuntes de Educación*. 3. 6-9.
- Dendaluzi Seguro, I. 1992. "La lengua en un contexto de educación intercultural". *Bordón* 44(1). 89-98.
- Fantini, A. 1985. *Language Acquisition of a Bilingual Child: A Sociolinguistic perspective*. San Diego: College-Hill. [(1982) *La adquisición del lenguaje en el niño bilingüe*. Barcelona. Herder].
- Jelloun, T. BEN. 1998. *Papá. ¿qué es el racismo?*. Madrid: Alfaguara.
- Linaza, J. L. 1992. *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Longman.
- Lluch Balaguer, X. 1996. *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- Mauviel, M. 1982. "Le multiculturalisme (Pluralisme culturel)". *R.F.P.*, nº61.61-72.
- _____ 1979. "Plaidoyer pour une éducation transculturelle". *R.F.P.*, 49. 21-35.
- Villar Angulo, L.M. - Marcelo García, C. 1985. "Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación a otras variantes: contextualización del rendimiento escolar". *Bordón* T.XXXVII, nº257.
- Titone, R. 1976. *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanella.
- Zabalza Beraza, M. 1992. "Implicaciones curriculares de la educación intercultural". *Bordón* 44(1). 45-58.

la identidad -bajo variables condicionantes-

British and Continental Social, Historical and Political Context through Muriel Spark

Lina Sierra Ayala
Universidad de Alcalá

Resumen

El mundo y especialmente Europa están cada vez más cerca dada la convergencia existente en los aspectos económicos y políticos. Sin embargo, el mundo sigue dividido lingüística y culturalmente. Uno de los campos más interesantes de la Lingüística Aplicada es el de la Interculturalidad, esencial en la enseñanza de lenguas porque la comunicación cultural es un elemento básico para entendernos al expresarnos en otra lengua, por tanto la Literatura no debe olvidarse para lograr esa comunicación intercultural. Hemos elegido *The Prime of Miss Jean Brodie* de Muriel Spark, una novela que muestra la identidad cultural de Escocia/Gran Bretaña comparándola con los valores de otros países europeos. La lectura y análisis de la novela y la explotación de extractos seleccionados sirven perfectamente para enseñar la lengua y la cultura británicas.

Abstract

The world, and especially, Europe are increasingly drawing nearer, attracted by a convergence of economic and political activities. One of the most fascinating fields in Applied Linguistics is that of Intercultural studies, essential in language teaching because cultural communication is a basic element to understand the other when a language is spoken, so Literature should not be ignored to achieve this intercultural communication. We have chosen *The Prime of Miss Jean Brodie* by Muriel Spark to illustrate the cultural identity of Scotland/Britain comparing it with the continental values. The reading of this novel and the exploitation of some selected excerpts from it can be appropriately used to teach the English language and British culture.

The world and, especially, Europe are increasingly drawing nearer, attracted by a convergence of economic and political activities. Nevertheless, the world is split linguistically and it also remains a multi-faceted place with diversified traditions, values, heritages and cultures which may one day be combined to obtain a quality of life that today is still a distant dream. It is very easy for us to act according to our cultural patterns, convinced that our values can be applied internationally in every situation.

There is a Senegalese proverb which says that 'misunderstandings do not exist. Only the failure to communicate exists'. Communication is essential to maintain a culture and communities sometimes fail from lack of adequate communication. So the more languages we learn, the more different horizons we will be able to reach. In mixing with people from other cultures, we are sometimes surprised by a point of view which is different from our own or sometimes we feel nearly paralyzed because we do not know how to behave in a particular occasion. Take greetings and forms of address as an example. A Frenchman is shocked if you do not shake hands on every possible occasion, but an Oriental may feel rather uncomfortable if you do. However a warm smile is an internationally recognized way of establishing a good atmosphere. A greeting can be an opening or an ending if we ignore cultural differences. Therefore in case we do not know these differences, it is much better to watch how people stand or sit down, eat and drink, to observe 'faces', to look at what they do and they do not do and to listen to what they say.

Acquiring a language and the culture of the country/countries speaking this language will contribute to a better understanding in the world. Neither English, French, Spanish or any other language can give us a complete description of reality. Each language has its own way of describing, expressing reality and this reality is closely linked to a social structure. In any case an intercultural awareness will provide us with a better future if we are able to select the benefits and attractions offered by every society. In our opinion, cross-cultural communication is a basic element when a foreign language is spoken or taught and literature should not be ignored to achieve this communication. We agree with McGinity (2001: 154) when she speaks about 'developing intercultural competence'.

Conventional discourse and Literature are not the same, as Widdowson (1983) points out. He suggests that top-down processing skills are important but if we are convinced that bottom-up skills are also important, then literary texts have a place in the language classroom. Reading comprehension implies both general and specific information, though inference and prediction are also involved in this skill but by comprehension we may also mean that the student is capable of recognizing the structure of the text, guessing the meaning of unknown words from context, re-expressing the content of the text, re-writing the text, summarizing it, either in a written or oral way, or answering questions about it. So comprehension and expression are interrelated. When reading a passage we often know something about the topic and we

use that previous knowledge while reading in order to find out what is going on in the passage. However, with literary discourse we have to employ interpretative procedures of a new reality expressed in the passage. Furthermore, the literary text allows the students to respond autonomously to its creative character and they are given access to a world of attitudes and values of a different community. We agree with Kramsch (1996) when he states that Literature and culture are inseparable. Unfortunately, since 1945 the teaching of Language through Literature has been reduced or eliminated at intermediate levels in order to promote the acquisition of language skills. In the eighties, literary texts started to be defended by many researchers as a didactic tool in the teaching of English, among them Carter (1982), Widdowson (1983), Brumfit (1983), McRae and Boardman (1984), Quirk and Widdowson (1985), Ranzoli (1986), Hill (1986), Langley (1986), Pantaleoni (1986), Carter and Simpson (1989).

Literature is an outstanding element in our understanding of the communities in which we live. We defend the teaching of Language through Literature as a component of modern education. Here are the reasons which support its survival: Literature gives pleasure to ordinary readers, Literature describes life, history, ideology, customs, institutions, values, etc., therefore Literature can help individuals to construct their value systems and it also contributes to cultural identity, moreover it helps the individual to be aware of the existence of civilized societies. We have chosen *The Prime of Miss Jean Brodie* (1961) by Muriel Spark, a complex novel, to illustrate the cultural identity of Scotland/Britain, though Spark makes us notice that Scotland looks towards Europe through Miss Brodie's eyes. The novel is set in the thirties in Edinburgh, 'the city of Hume and Boswell' (Spark, 1961, rpt. 1971: 43)¹ as the novelist states. Spark reinforces this fact, Edinburgh is not simply an ordinary city, it is the city of a famous writer and a philosopher. Boswell, one of the best known authors of the eighteenth century, was a Scot who travelled extensively in Europe, together with his friend Samuel Johnson he also went to the Hebrides. David Hume, an open and tolerant man, in a confession he wrote four months before his death in April 1776, denounced the lack of understanding between the English, Scottish and Irish, liberals and conservatives. He was criticized because he started his *History of Great Britain* with the arrival of the Stuarts and also for later lamenting the death of Charles I. Hume in

¹ All the quotations are taken from Muriel Spark, *The Prime of Miss Jean Brodie*, 1961, rpt. 1971; Harmondsworth, Middlesex: Penguin. To avoid repetition, only the page will appear between brackets.

his confession also notes how his book *The History of the House of Tudor* caused an outcry even bigger than the first book. As a result he had decided to return to Scotland, his native country, proud of never having asked favours of anyone, even though Scotland had not treated him well. Hume always dreamt of his post as Professor in Moral Philosophy in the University in Edinburgh. In spite of the support from John Coutts, President of the University, Hume was not able to overcome opposition from William Wishart, a Churchman who held a high position in the University, and consequently Hume was not able to occupy the post left by Dr Pringle. Later he hoped to find a post as Professor in Logic in Glasgow University but this was not given to him either and he found himself ignored by the University Establishments of the country in which he was born.

Spark uses the Calvinist Edinburgh as a microcosm to portray Scottish/British society. Spark enjoys describing the city and tells us of the many outings made by Miss Brodie's pupils. Jenny on the tram sees 'the haunted twilight of Edinburgh across Dean Bridge' (20). The reader has the opportunity to visit the old part of the city with Miss Brodie's group,

They approached the Old Town which none of the girls had properly seen before, because none of their parents was so historically minded as to be moved and conduct their young into the reeking network of slums which the Old Town constituted in those years. The Cannongate, The Grassmarket, The Lawnmarket, were names which betokened a misty region of crime and desperation; 'Lawnmarket Man Jailed'. Only Eunice Gardiner and Monica Douglas had already traversed the High Street on foot on the Royal Mile from the Castle or Holyrood. (32) .

Spark not only describes the beauty of Edinburgh but also tells us about the way people live in this beautiful city. Miss Brodie's pupils go through both the historical part of the city and also in the poorer areas. The girls of these wealthy families also see the other world, men without work who survive with difficulty in this elegant town, 'They had come to the end of Lauriston Place, past the fire station, where they were to get on a tram-car to go to tea with Miss Brodie in her flat at Churchhill. ... A very long queue of men lined this part of the street. They were without collars, in shabby suits. They were talking and spitting and smoking little bits of cigarette held between middle finger and thumb ... 'You must all pray for the Unemployed ... You all know what the dole is' (39). Eunice Gardiner had not heard of it, and Miss Brodie says: 'It is the weekly payment made by the State for the relief of the Unemployed and their families. Sometimes they go and spend their dole on drink before they go home, and their

children starve. ... They are our brothers ... In Italy the unemployment problem has been solved' (39). Moreover, Sandy, Miss Brodie's favourite pupil, escapes to wander through 'the certainly forbidden quarters of Edinburgh to look at the blackened monuments and hear the unbelievable curses of drunken men and women ...' (109).

The different social classes also appear in Marcia Blaine School. The school is used by Spark to portray the various levels in Scottish society. The girls belong to the ruling class but nevertheless there are differences among them, Joyce Emily Hammond comes from one of the richest families and lives 'in a huge house with a stables in the near environs of Edinburgh' (116). The teachers in Marcia Blaine School also represent different classes, for example, the two teachers in love with Miss Brodie, Mr. Lloyd, the Art teacher, and Mr. Lowther, the Music teacher come from very different backgrounds. Lowther has a beautiful house in Cramond hidden from the eyes of curious onlookers. This house has a fine library, piano and stylish furniture 'carved, dotted with ornaments of silver and rose coloured-glass' (89) and is managed by his housekeeper. All of which tells us that Lowther comes from the upper classes and the Church of Scotland: 'he was an Elder of the church' (94). This grand house of Lowther's is in strong contrast with the humble home of Teddy Lloyd, 'a large and shabby, a warm and unconventional establishment in the north of Edinburgh' (91). Nevertheless Lloyds flat is described among other things as being warm whereas it is said that Lowther does not feel at ease in his own house: 'Mr. Lowther never seemed quite at home in his home although he had been born there. He always looked at Miss Brodie for approval before he touched anything or opened a cupboard as if, really, he was not allowed to touch without permission' (90). Spark's criticism of the upper classes and people with power is implicit in these contrasting situations. The other teachers and the Headmistress, Miss Mackay, defend these traditional values and conventions. Miss Brodie and the history teacher, 'a vegetarian communist' (83), do not accept conventions and their influence is seen in their pupils. The positive influence of the history teacher leads Eunice to read historical novels about the life of Mary Stuart. Queen Mary in the novel represents Scotland, a country which is fighting against English domination. Scotland has its own history which in Edinburgh, its most famous city, Spark shows as having three distinct aspects: A historic city full of monuments where, for example, Sandy remembers seeing in Holyrood Castle Queen Mary's rooms 'where the Queen had played cards with Rizzio' (32); the city of ideas, beliefs, culture and literature; and lastly a city of terrible social differences, wealthy areas and areas of poverty, so different from each other.

In the novel there are many references to Art and Music. The pupils go to the Opera to see *La Traviata* and to the ballet to see Pavlova. Literature, especially Scottish Literature, is often referred to and Miss Brodie is actually compared to the Edinburgh festival 'She was an Edinburgh Festival all on her own' (27) which is how Eunice Gardiner describes Jean Brodie on one of her visits to Sandy in the convent. She makes this comparison when commenting on her visit to the Festival the previous year when she also put flowers on Jean Brodie's grave. In the novel Miss Brodie read these lines from Robert Burns:

Come autumn sae pensive, in yellow and grey,
And soothe me wi' tidings o' nature's decay'(47).

When quoting Burns perhaps Spark wants us to pay homage to this most Scottish of poets who belonged to the Romantic movement. But the most important writer in the novel is Stevenson who was also from Edinburgh and travelled throughout Europe, especially to France. It is his novel *Kidnapped* (1866) which Sandy preferred. Nonetheless, Sandy is also fond of English Literature; she has imaginary conversations with Mr. Rochester, the hero of *Jane Eyre*. Although Edinburgh dominates the novel, Spark also describes other areas of Scotland to us. Sandy dreams on one occasion of meeting Alan Breck, the hero of *Kidnapped*, in her new address 'the lonely harbour house on the coast of Fife' (37). Rose, another pupil, goes on holiday to the Highland and Mr Lowther wants to spend his honeymoon 'in the Hebridean island of Eigg, near Rum' (104).

The Scottish papers have also their place in the novel, especially Scottish establishment press. The engagement of Mr. Lowther and Miss Lockhart, the science teacher, was announced in *The Scotsman*, Edinburgh's most conservative paper whose first publication was as a weekly in 1817, until in 1855 it replaced the former daily, *The Stamp Duty*. *The Scotsman* was the first daily paper from outside London to have its office in Fleet Street.

Religion is also present in the novel. Muriel Spark did not write novels before her conversion to Catholicism; nevertheless her background was quite different: her father was Jewish, her mother Church of England and she was educated in Calvinist Edinburgh at James Gillespie's School for Girls, which is represented in the novel by Marcia Blaine School. Sandy is the character chosen by Spark to reject Calvinism. St Giles' cathedral 'with its tattered blood-stained banners of the past' (35) frightened Sandy. It was the oppressive nature of Calvinism which really horrified her, Calvin's

arbitrary theory of predestined fate in which the will of God determines what happens to men. This Calvinistic spirit weighs heavily on Edinburgh but nonetheless Edinburgh is a tolerant city in religious matters and all beliefs live peacefully together there. In 'the Brodie set' (5) (which is what they call Miss Brodie's group) we can find different religious undercurrents and practices. Sandy, Rose Stanley and Monica Douglas, although believers, do not practise their religion; Jenny Gray and Mary Macgregor are Presbyterians; Eunice Gardiner is Scottish Episcopalian; Mr Lloyd is a Catholic, and Miss Brodie, naturally, is strict Church of Scotland. Although Jean Brodie goes on Sundays to services in various Churches, she has her own moral standards, for example, she does not allow herself to accept the love of Mr Lloyd because he is a Roman Catholic and is married. On the other hand her religious principles do not get in the way of her relationship with Mr Lowther who is a single man.

One can perceive in the novel a definite criticism of religions with strict unyielding rules. Brodie does not approve of the Roman Catholic Church and thinks it is full of superstitions, a Church which is good for those 'who did not want to think for themselves' (85). The figure of John Knox, 'an embittered man' (33), appears on a number of occasions and always produces a feeling of unease whenever it is mentioned. One sees this in the letter to Mr Lowther signed by Miss Brodie even though it is written by Jane and Sandy which says: 'I wish to inform you that your housekeeper fills me with anxiety like John Knox' (73). The times of the intolerance of John Knox and Calvin envelop this city of Edinburgh but Spark wants to make clear that in the thirties Scotland is a country which tolerates a wide spread of ideas.

Politically, Spark does not defend the views of extreme nationalism. She is a European: 'We are Europeans' (33), Miss Brodie says. In Chapter III, Spark distinguishes Jean Brodie from her colleagues in Marcia Blaine School by describing her as a European in contrast to the others who are Scottish Nationalists: 'Some assisted in the Scottish Nationalist Movement; others, like Miss Brodie called themselves Europeans and Edinburgh a European capital' (43). Miss Brodie loves Europe and travels extensively in Italy and Germany: She admires the Italian artists Giotto and Boticelli and states how 'we of Edinburgh owe a lot to the French' (33). Italy is especially praised in her lessons, its artists, its Literature: 'Here is a picture of Dante meeting Beatrice -it is pronounced *Beatrichay* in Italian which makes the noun very beautiful- on the Ponte Vecchio' (46) and those who do not know Italian culture are declared 'narrow' (73) by Miss Brodie. She refers to Mr. Lowther's housekeeper in these

terms: '... she is rather narrow, which arises from an ignorance of culture and the Italian scene'(73). Her problem is that she also admires fascists, Franco, Mussolini and especially Hitler: 'Hitler ... a prophet-figure like Thomas Carlyle' (97). Muriel Spark compares Hitler with Carlyle, the Scottish historian and critic who graduated from Edinburgh University. This is perhaps understandable given that Carlyle, the son of a stern Calvinist, called for obedience and the established order and stressed the duty of the elite to direct the course of mankind. Brodie has such an admiration for fascism that one of her pupils, Joyce Emily, follows her advice and goes to Spain to look for her brother and fight on Franco's side in the war. The paradox is that her brother is actually fighting for the republicans and she does not die a hero's death but whilst travelling on a train which is attacked.

These contradictions in the character of Miss Brodie lie in her Calvinism. She is an intelligent, progressive, and independent woman. She is creative and romantic and finds the rigid atmosphere of Marcia Blaine School suffocating: 'The progressive spinsters of Edinburgh did not teach in schools, especially in schools of traditional character like Marcia Blaine's School for Girls' (42). Brodie believes in beauty, in Art and is ecstatic about a view in the country, a Keats poem or a painting by Giotto. She also supports equal opportunities between men and women and herself treats men as equals: '... like most feminists, (Miss Brodie) talked to men, as man-to-man' (43). Brodie inculcates in her pupils the idea of independence, she wants them to be strong independent women like Sybil Thorndike, the famous actress, or the ballerina Anna Pavlova. As a teacher the methods she uses are very different from the traditional teaching of Marcia Blaine School. For her education means 'a leading out' (36) which means not simply imparting knowledge but also

a leading out of what is already there in the pupil's soul... The word 'education' comes from the root *e* from *ex*, out, and *duco*, I lead. ... to Miss Mackay it is a putting in of something that is not there, and that is not what I call education, I call it intrusion, from the Latin root prefix *in* meaning in and the stem *trudo*, I thrust. Miss Mackay's method is to thrust a lot of information into the pupil's head; mine is a leading out of knowledge, and that is true education as is proved by the root meaning. Now Miss Mackay has accused me of putting ideas into my girls' heads, but in fact that is *her* practice and mine is quite the opposite (36-37).

Brodie is a challenge to the ideas of Marcia Blaine School which represents the traditions of this Scottish upper middle classes. It is because of this that Miss Mackay feels obliged to sack Brodie although as a strong woman, secure in her own principles, Brodie fights against this. Only with Sandy's help does the Headmistress manage to

dismiss her. Sandy, her most intelligent pupil, in whom Brodie confided, is the one who betrays her, because Sandy is afraid of the power of this teacher with her strong personality and above all of her views on religious education. Sandy destroys Brodie in order to save the group. A group which is so tightly controlled by this woman who sees herself as having a divine right to carry out her task. Sandy refutes this Calvinistic theory which Brodie encapsulates and the novelist symbolizes this rejection by Sandy's conversion to Catholicism and her later withdrawal to the convent. Brodie's contradictory personality appears to be like that of her eighteenth century ancestor, Deacon William Brodie, one of the most famous people in Edinburgh, almost mythical, a man with a double life, a respectable person by day but by night the leader of a band of burglars.

Willie Brodie, a man of substance, a cabinet maker and designer of gibbets, a member of the Town Council of Edinburgh and keeper of two mistresses who bore him five children between them ... He played much dice and fighting cocks. Eventually he was a wanted man for having robbed the Excise Office - not that he needed the money, he was a night burglar only for the sake of the danger in it. Of course, he was arrested abroad and was brought back to the Toolbooth prison, but that was mere chance. He died cheerfully on a gibbet of his own devising in seventeen-eighty-eight. However all this may be, it is the stuff I am made off ... (88).

Brodie is a woman with two personalities, an individualist who rejects the 'team spirit' (78) of the school but nevertheless is attracted to fascism. Knox causes her anxiety, but she is convinced by Calvinist theories and, although a romantic, refuses Teddy Lloyd with whom she is in fact in love, but she accepts the advances of a man, Gordon Lowther, whose love she does not return.

The people in the novel are all Scottish, except Mr Lloyd who is 'half Welsh, half English' (48) and Sandy who is also half English. In fact some of the names are names of Scottish clans. Mr Lowther's first name is Gordon, the name of a clan from Inverness; the surname of the Headmistress, Miss Mackay, is from the Mainland and MacGregor, a name of one of the girls, comes from a Perthshire clan.

As regards language, Muriel Spark uses words that are used with different meanings in Scotland from their usage in England. For example when the girls refer to unemployed men during one of their walks, Sandy uses the word 'Idle' (39) to describe them and Miss Brodie says that 'In England they are called the Unemployed' (39). Spark also refers to the Scottish accent when Miss Brodie speaks 'in her best Edinburgh voice' (31), whilst Sandy 'being half-English, made the most of her vowels, it was her

only fame' (22) and Jenny sings in her voice which is 'high and pure as the sea maiden of the Hebrides' (23).

As we have seen, the novel deals with the Scotland of the thirties. It shows us a picture of Scotland and especially Edinburgh in which we can pick out the traditional Calvinism of Knox and also the more open Edinburgh related to the European perspectives of Boswell and Hume. The novel re-lives the History and Literature of Scotland. The works of Carlyle, Burns and Stevenson are mentioned and quoted in the novel. Spark describes to us also the remarkable scenery of Scotland, makes us take note of the different use of words and of Scottish accents. Above all it deals with Scottish society with all its beliefs, emotions, traditions and contradictions. Religion, political life, English oppression and liberalism are shown through Spark's characters. In this way Muriel Spark can praise or criticize either Scotland, England or the Continent as she wishes.

To conclude, reading *The Prime of Miss Jean Brodie* by Muriel Spark can be an interesting framework for analysing social conventions, social classes, historical events, political, religious and philosophical ideas in Britain and on the Continent. The question of religion (Calvinism, Catholicism, the Anglican Church) is fully studied through different characters as their representatives. Scottish history versus English history is also dealt with in the book with the references to Queen Mary, the Queen of the Scots. We also find many literary references in *The Prime of Miss Jean Brodie*: Robert Burns, Boswell and Stevenson, Charlotte Brontë, D. H. Lawrence are mentioned in the book. Furthermore three continental countries appear in the book: Germany, Italy and Spain. Italy is especially praised due to its art, 'Primavera' by Botticelli and Florence with its *Ponte Vecchio* are shown to Miss Brodie's pupils. The Spanish Civil War appears in the novel, and one of Miss Brodie's students decides to go to Spain to fight there. Muriel Spark is also interested in continental politics: Hitler, Mussolini and Franco though apparently admired by Miss Brodie are criticized by Spark because Miss Brodie is finally dismissed from Marcia Blaine School. The novel emphasizes British tolerance against fascism and criticizes extreme nationalism.

The reading of this novel and the exploitation of some selected excerpts from it can be appropriately used to teach the English language to upper intermediate or advanced students of English within an intercultural context to observe the cultural make-up of British society and compare it with continental values.

References:

- Brumfit, C. J. (ed). (1983). *Teaching Literature Overseas: Language Based Approaches*. Oxford: British Council and Pergamon Press.
- Carter, R. (1982). *Language and Teaching*. London: Unwin Hyman.
- and P. Simpson (eds.) (1989). *Language, Discourse and Literature*. London: Unwin Hyman.
- Hill, J. (1986). *Using Literature in Language Teaching*. London: Macmillan.
- Kramsch, C. (1993, rpt. 1996). *Context and Culture in Language Literature*. Oxford: OUP.
- McGinity Travers, M. (2001). 'Transcultural Communication Strategies in ESP: Cross-Cultural Awareness for an Effective Communication'. In Aguado, G. and P. Durán (eds). *La Investigación en Lenguas Aplicadas: Enfoque Multidisciplinar*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- McRae, J. and R. Boardman (1984). *Reading between the Lines: Integrated Language and Literature Activities*. Cambridge: CUP.
- Pantaleoni, L. (1986). 'A Grammar of Literature'. In Holden, S. (ed). *Techniques of Teaching from Theory to Practice*. London: Modern English Publications, 126-130.
- Quirk, R. and H. G. Widdowson, (eds). (1985). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: CUP.
- Ranzoli, S. (1986). 'Class Reading on Literature: An Activity Minority'. In Holden, S. (ed). *Techniques of Teaching from Theory to Practice*. London: Modern English Publications, 109-121.
- Spark, Muriel. (1961, rpt. 1971) *The Prime of Miss Jean Brodie*. Harmondsworth: Middlesex: Penguin
- Widdowson, H.G. (1983). 'Talking Shop: Literature and ELT'. *ELT Journal*, 37, 30-36.

Explotación de textos auténticos en la asignatura *Alemán para el Marketing Turístico*

Renata Ana Springer Bunk
Universidad de La Laguna

Resumen

Alemán para el Marketing Turístico es una asignatura optativa que se imparte a los estudiantes del tercer curso de la Diplomatura de Turismo en la E.U.C.E. de la Universidad de La Laguna. El contenido de la misma, en consonancia con las exigencias del ejercicio profesional, hace especial énfasis en las situaciones de comunicación que se presentan con mayor frecuencia en el marketing. Debido a la escasez de materiales en el ámbito de las lenguas específicas, éstos tienen que ser extraídos de fuentes auténticas, por lo que su selección y explotación didáctica constituye un aspecto esencial de la actividad docente. Esta comunicación tiene como objetivo presentar un ejemplo práctico del diseño de una clase en su correspondiente marco teórico.

Zusammenfassung

Die Universität La Laguna bietet Studenten des Studienfachs *Tourismus* im dritten Jahr *Deutsch für den Tourismusmarketing* als Wahlfach an. Aufgrund der Tatsache, dass es an Unterrichtsmaterialien für dieses spezifische Fach mangelt, und die Studenten schon über genügend sprachliche Vorkenntnisse besitzen, bietet sich für den Unterricht die Arbeit mit authentischen Materialien geradezu an. Die Zusammensetzung der Materialien für das Thema Nr. 1 und deren Didaktisierung für die Progression der verschiedenen Sprachfertigkeiten wurde zum Inhalt dieses Seminars gewählt.

1. Introducción

Alemán para el Marketing Turístico es una asignatura que se imparte en la E.U.C.E. de la Universidad de La Laguna a los estudiantes del tercer curso de la Diplomatura de Turismo. En consonancia con las exigencias del ejercicio profesional, el objetivo de la asignatura no puede ser otro que la progresión y profundización de las

destrezas lingüísticas adaptadas a los contenidos del Marketing Turístico. Con ello queremos subrayar la especial importancia que asignamos a las situaciones de comunicación que se presentan con mayor frecuencia en esta materia. Conceptos tan básicos en el Marketing, como la segmentación, posicionamiento y marketing mix deben ser incluidos en el Marketing de los destinos turísticos, Marketing de agencias de viajes, Marketing de los hoteles, etc.

Esta asignatura tiene carácter optativo, por lo que los estudiantes pueden matricularse cuando cursan el segundo curso de la Diplomatura de Turismo, aunque lo más frecuente es que la hagan coincidir con su tercer año de carrera, cuando ya han realizado dos años de lengua alemana: en el primer curso la asignatura *Alemán para la Comunicación Turística I*, que tiene una carga lectiva de 4 horas semanales durante un cuatrimestre y en el segundo curso *Alemán para la Comunicación Turística II* con 3 horas semanales, durante el año académico completo.

El presente trabajo tiene por finalidad exponer hasta que punto es posible realizar una explotación didáctica a partir de materiales auténticos, procedentes de los propios manuales del *Marketing Turístico*. El tema elegido como ejemplo se corresponde con el primero de esta asignatura *Alemán para el Marketing Turístico*, lo que justifica un pequeño repaso de ciertas estructuras gramaticales, así como el del léxico ya impartido. Se ha hecho coincidir su contenido con el estudio y análisis del mercado, incluyendo los ejercicios correspondientes, entre ellos una encuesta sobre el comportamiento turístico de un ciudadano medio, y se introduce el concepto de la segmentación o segmento de mercado; el grupo o grupos de personas que tienen "...necesidades o deseos iguales o muy semejantes, o bien hábitos y conductas de compra semejantes, o ambas cosas a la vez" (A. Lopez, 1992:37). Son éstos los conceptos básicos que deben ser tratados como preliminares a las estrategias de mercado.

En relación con las destrezas lingüísticas, se tiende a fomentar la comprensión y expresión oral y escrita, pero haciendo especial hincapié en la expresión oral. Ello se justifica plenamente en base a dos argumentos distintos: en primer lugar porque los conocimientos previos han sido adquiridos en sólo dos años, lo que hace necesario insistir en la fluidez de las expresiones espontáneas. El segundo argumento está basado en el hecho de que el mercado del trabajo, al que aspiran los estudiantes, valora en gran medida la capacidad que poseen los candidatos para desenvolverse en lenguas extranjeras, convirtiéndose incluso en exigencia para

ciertos puestos de trabajo, como p. ej. el de un recepcionista, guías turísticos, etc. En este sentido, cuando se trata de un primer empleo, el idioma puede ser de gran importancia y hasta decisivo para la obtención de un puesto en concreto.

2. Selección de materiales

Los materiales seleccionados para su explotación didáctica proceden, en su mayor parte, de un manual de Marketing Turístico: *Touristikmarketing* (P.Roth, A. Schrand: 1999). Varios pequeños textos –con modificaciones para su adaptación a clase– han sido incluidos como explicación de algún tema de la materia:

- Introducción al tema: Investigación de mercado y su análisis: *Vor der Werbung: Marktforschung und Marktanalyse*
- Cuestionario estandarizado para la realización de una encuesta: *Standardisierter Fragebogen des "Deutschen Reisemonitors"*

Este cuestionario estandarizado sirve de base para la realización de una investigación de las características más importantes de los viajes. "Der Deutsche Reisemonitor (DRM)" realiza de forma continua encuestas para fines estadísticos acerca del comportamiento de viaje que manifiesta la población alemana. Recoge los viajes en el país y al extranjero, sin atender a su motivo. En cada campaña –de carácter periódico con un cuestionario sin modificaciones prácticamente desde el año 1988– se realizan unas 2.500 encuestas personales, obteniendo anualmente más de 20.000 informes de viajes, en los que se incluyen todos los datos acerca de duración, mes/época de viaje, destino (país o región), tipo de viaje, organización, motivo, medios de transporte, frecuencia, gastos, pero también los del propio viajero: edad, sexo, personas que lo acompañan durante el viaje, número de personas que conviven en el hogar, edad, ingresos económicos, formación, número de veces que viaja al año, tamaño de la población de la que procede, etc.

- Cuestionario para la realización de una discusión como ejemplo práctico sobre la satisfacción del cliente: *Touristisches Praxisbeispiel: Gruppendiskussion für einen Fremdenverkehrsort*

El *Análisis acerca de la satisfacción de los clientes en un destino turístico* utiliza otro cuestionario que forma parte del material auténtico seleccionado para este tema. Su aspecto formal se corresponde con el de una discusión en grupo, que

se realiza a los turistas de un determinado destino y que está basado en un artículo de Seitz/Meyer (1995). Este análisis constituye otro tipo de investigación de mercado, sobre todo el destinado a la información de los turistas, cuya finalidad es la de conseguir fidelizar los clientes esporádicos a su destino para que se conviertan en visitantes de repetición. Ciertos beneficios o deficiencias de los lugares (posibilidad de actividades culturales, deportivas, ocio en general, pero también aspectos negativos, como el ruido, etc.), tal como son percibidos por los turistas, ayudan a realizar una oferta para un segmento especial de la población, por razones demográficas, de edad, etc.

- **Relación de tipos de viajes. La oferta del producto turístico: *Introducción a la segmentación***

Se analizan determinados tipos de viajes, en el marco de una diferenciación cada vez mayor, como lo constituyen el turismo de sol y playa, salud, deportes, aventura, balneario, de forma complementaria a la del destino turístico y ello en relación al segmento de población. La oferta debe tener en cuenta el tipo de viaje y destino, junto al tipo de cliente potencial. Este aspecto constituye la segunda parte de este mismo apartado en forma de una discusión acerca de un destino/viaje turístico.

- **Diversos ejercicios gramaticales y hojas explicativas. Se corresponden con las necesidades comunicativas y proceden, en gran parte, de preparación propia.**

Entre ellos constan diversos ejercicios de oraciones subordinadas.

3. Metodología

La metodología es la utilizada en la enseñanza de lenguas para fines específicos. Si en el pasado, se ha supuesto frecuentemente que éstas se diferencian por la inclusión de gran volumen de léxico específico y se incidía especialmente en la necesidad de lectura y comprensión de textos de la materia en cuestión, actualmente en la enseñanza de lenguas el objetivo que predomina es el de la progresión de las destrezas lingüísticas adaptadas a las situaciones de comunicación y no solamente la comunicación escrita o impresa, sino también la oral, los diálogos y /o discusiones.

4. Contenido temático

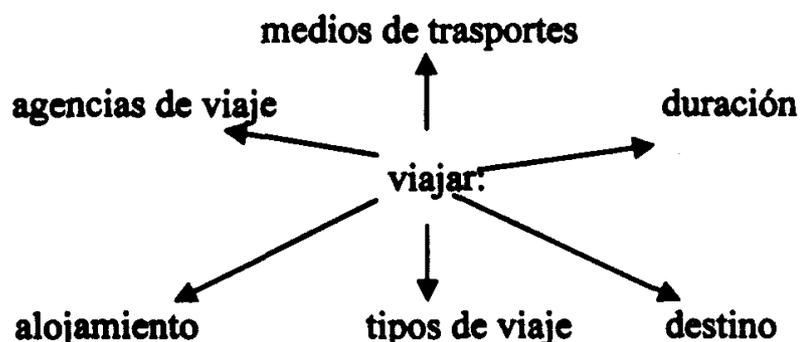
El tema se desarrolla en diversas fases, entre los que figuran la realización de una encuesta, la exposición de la misma y la argumentación a favor y en contra de un destino turístico; lo que debe conducir a un ejercicio de segmentación, como se ha visto en relación a los materiales elegidos. Por partes, se detalla de la siguiente forma:

- **Léxico:** Activación del vocabulario pasivo en determinados campos semánticos, por ejemplo los de medios de transportes, alojamientos, tipos de viajes, etc. Ampliación del léxico relacionado con los viajes.
- A partir de un catálogo de palabras, realización de una encuesta sobre el comportamiento turístico del alemán medio (oral).
- Variación entre diálogo y monólogo en forma de una exposición de los resultados de la encuesta realizada.
- **Discusión:** aceptación del destino turístico, ventajas y carencias (Seitz /Meyer: 1995). Argumentación en clase.
- Distintos tipos de turismo. Turismo rural, de aventura, balneario, deportes y su posibilidad para un destino determinado.
- **Segmentación:** “¿qué tipo de vacaciones/destino y para qué tipo de turistas potenciales?” Argumentación y discurso libre.

5. Activación del léxico conocido y su ampliación

Se realiza un repaso y ampliación del léxico (teniendo en cuenta los años anteriores de *Alemán para la Comunicación Turística I y II*) a partir de la asociación de varias palabras.

En relación al turismo:



En relación a los segmentos de mercado



En cualquier caso, se procede a la semantización del léxico obtenido en los diferentes materiales siguiendo igualmente otras opciones adicionales:

- Definición en lengua alemana
- Sinónimos
- Analogías con la propia lengua en caso de los de origen latino o comprensibles por similitud
- Explicaciones a través del contexto
- Composición/desglose, formación de palabras

Se separa el léxico de acuerdo con las categorías gramaticales, y se procede a analizar y estudiar las diversas formas de composición de palabras, como p.ej. desde el sustantivo Reise / reisen: Reiseleiter, Reiseführer, Reisemonitor, etc.

6. Gramática

Tratándose del primer tema de este curso y con un objetivo basado principalmente en la progresión de la expresión oral y escrita, se repasan estructuras ya aprendidas en años anteriores, incrementándolas con casos particulares.

7. Aspectos didácticos

Se tienden a fomentar las cuatro destrezas que comprenden la producción oral y escrita, la comprensión oral y escrita, siendo la producción oral a la que, en principio, se prestará mayor atención.

8. Producción oral

A diferencia del escrito, el lenguaje hablado presupone un marco comunicativo en el que el conocimiento de la situación tiene una gran importancia. Para que la comunicación sea posible, es necesario adquirir una fluidez en el discurso, mientras que la corrección gramatical se reserva como objetivo prioritario en la producción escrita. Los distintos ejercicios han sido estructurados de tal manera que significan una progresión continuada, partiendo de un sencillo ejercicio de "drill", añadiendo variaciones de estilo, contenido, etc., hasta llegar a la producción libre.

Han sido seleccionadas distintas situaciones de comunicación para este tema:

- Realización de una encuesta y exposición de los resultados.
- Discusión acerca de un destino turístico, carencias observadas, ventajas e inconvenientes del mismo.
- Idoneidad de un destino turístico, así como viaje, para determinados grupos poblacionales en el marco de la segmentación, discusión encaminada a lograr una expresión oral libre.

1) Encuesta sobre comportamiento turístico del alemán medio. Role-play, simulación del encuestador y turista a partir de un catálogo de palabras: Duración del viaje, intensidad, destinos, número de personas que viajan, etc. *Ejercicio sencillo de repetición a modo de "drill":* A partir del catálogo de encuestas de hábito de los turistas, se realizan las preguntas en forma de diálogo. Se utilizarán diferentes formas de preguntas, entre ellas haciendo uso de las oraciones interrogativas indirectas, subordinadas, preposiciones, pronombres, "Konjunktiv".

2) Información de los resultados obtenidos. Variación del diálogo a monólogo. Cambio del estilo directo al estilo indirecto. *A partir de las preguntas realizadas con anterioridad se exponen los resultados de las encuestas a los compañeros.*

3) Discusión acerca de un destino turístico. Diálogo auténtico (discusión entre los alumnos), discurso interactivo. Práctica de discusión más libre basada en argumentación y contraargumentación. Este ejercicio se lleva a cabo mediante el ejemplo práctico del análisis de un destino turístico y la segmentación del mercado, respondiendo a la pregunta de ¿a qué tipo de turistas se puede ofertar (o está interesado en) el destino en cuestión?

4) Discusión segmentación. *Variación de contenido sobre el discurso interactivo*

anterior. Efecto de memorización de estructuras gramaticales y del lenguaje. El tema continúa con un léxico similar y a partir de los resultados de la discusión anterior se tratará de establecer el tipo de turista idóneo a quien se ofertará el destino (según edad, estado civil, sexo, ingresos económicos, intereses, etc.). Igualmente se elaboran las formas de comunicación mediante las cuales se intenta interesar a un cliente potencial.

9. Producción escrita

Constituye un medio intensivo de aprendizaje, puesto que la producción escrita tiene por efecto la memorización a un nivel más profundo. Al realizarse de manera menos espontánea que el discurso oral, exige una planificación de los mensajes que, al mismo tiempo, incluyen un empleo de determinadas estructuras gramaticales. Éstas tienen que ser comprobadas posteriormente acerca de su corrección.

1) Este tema prevé la realización por escrito de los resultados de la encuesta, que ya han sido expuestos oralmente. Para ello se repasan, previamente, ciertas estructuras gramaticales y se introducen otras que se estiman necesarias. Los trabajos se entregan, se corrigen y se procede a un análisis de las faltas cometidas.

2) Asimismo se realizan protocolos durante las discusiones, o se llevan a cabo los resúmenes correspondientes, con el fin de obtener un resumen de la información.

10. Comprensión oral y escrita

Para el presente tema de investigación de mercado en el ámbito del turismo, se seleccionaron unos fragmentos pequeños –con algunas adaptaciones– de textos de Marketing Turístico en alemán, en su mayoría procedentes del mismo método (P. Roth, A. Schrand, *Touristikmarketing*:1999). Éstos introducen los apartados tratados:

- *La investigación y análisis del mercado*
- *Ejemplo práctico de turismo: discusión de grupo para un destino turístico*
- *Segmentación del mercado*

Cada uno de ellos consta aproximadamente de unas diez líneas y encabeza las diferentes partes del tema.

Ejercicio de comprensión oral global. La primera estrategia consiste en un reconocimiento global del contenido. Ésta se obtiene mediante su lectura en voz alta por una sola persona, sin que los demás estudiantes puedan leerlo.

Ejercicio de comprensión detallada. En un paso posterior se procede a la lectura de los textos en pequeños fragmentos para realizar una traducción consecutiva, bien del mismo texto del que anteriormente se ha demostrado una comprensión global, o de un texto nuevo, pero para el que se ha anticipado su contenido y la situación general.

Reconocimiento escrito, análisis del léxico y estructuras gramaticales. Finalmente, se procede a la traducción de un texto escrito. Al igual que en los casos anteriores, su contenido está relacionado directamente con el tema y se trata del encabezado de un ejercicio que se ha realizado ya anteriormente.

Comprensión escrita y reproducción simplificada. En algunos casos, puede realizarse un resumen del mismo texto en lengua alemana (reducción de la información).

Bibliografía:

- Haedrich, G. 1993. *Tourismus-Management*. Berlin.
- Henrici, G., Riemer, C. 1996. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. I u. II. Göppingen.
- Edelhoff, C. 1985. *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München.
- López, A. 1992. *Manual de Marketing General y de Servicios Turísticos*. Madrid.
- Munsberg, K., Fachsprachen. in: Henrici, G/Riemer, C. 1996. *Einführung in die Didaktik des Unterrichtes*. B.II :300-329.
- Roth, P., Schrand, A. 1999. *Touristikmarketing*. München .
- Seitz, E., Meyer, W. 1995. *Tourismuskmarktforschung*. München.
- Storch, G. 1999. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München.

Renata A. Springer Bunk es profesora de la Escuela Universitaria de Ciencias Empresariales de la Universidad de La Laguna (Tenerife). Imparte clases de alemán en la especialidad de Turismo. Con anterioridad ejerció durante 13 años docencia de Alemán en Formación Profesional, también en el ámbito de la enseñanza de Turismo. Además está especializada en la escritura aborígen canaria, sobre cuyo tema tiene diversas publicaciones.

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 niños¹ 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 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

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

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, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, BOE 238/90, de 4 de octubre de 1990) 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:

Objetivos: 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 tiene 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 una 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, los 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: *Tradicción 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, Perú, Brasil 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 folklorizante 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.*, nº 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*, nº 97, 147-160.
- 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.

Computer als Zusatzmaterial für Lehrer/innen. Das OdysseeProjekt: Informationen im Computer finden

Susana Zaera Fernández
Colegio Bernadette (Madrid)

Resumen:

Internet como medio de trabajo en el aula nos ofrece una gran variedad de ofertas en material de clase, ejercicios, léxico, lecciones preparadas de apoyo para diversos métodos, proyectos, juegos, etc.

Además de esto, contamos con la posibilidad de escribirnos con gente de otros países: Internet, como medio de comunicación, nos brinda la posibilidad de contactar, mediante la función del correo electrónico, con otros profesores y/o alumnos de cualquier parte el mundo, de manera que se puede producir un intercambio intercultural y de experiencias con interesantes resultados tanto para el profesor como para el alumno.

Entre estos materiales disponibles en la red, he puesto en práctica con mis alumnos, entre otros, las siguiente actividades: el „Odyssee-Projekt“ y el „Kofferlotto“ que son los que voy a presentar a continuación. Aparte de esto quiero poner en conocimiento de los profesores, una manera de contactar con otros docentes y alumnos de otros países.

Zusammenfassung:

Das Internet als Unterrichtsmedium bietet uns eine Vielfalt von Angeboten an Unterrichtsmaterialien, Übungsaufgaben, Lexika, vorbereitete Lektionen zu bestimmten Lehrwerken, Projekte, Spiele, u.s.w.

Das Internet bietet weiterhin die Möglichkeit, uns schriftlich mit anderen Leuten in der Welt in Verbindung zu setzen. Als Kommunikationsmittel eröffnet uns die E-mail-Funktion die Chance, uns mit anderen Lehrern und Schülern in Verbindung zu setzen und gezielt und sinnvoll interkulturell zu kommunizieren. So entstehen interessante Ergebnisse und Erfahrungen, die Lehrer und Schüler austauschen können.

Unter diesen Möglichkeiten, die das Internet zur Verfügung stellt, habe ich mit meinen Schüler/Innen, u.a., das „Odyssee-Projekt“ und die „Kofferlotto-Aktivität“ ausgearbeitet, die ich in diesem Artikel darstellen möchte. Außerdem möchte ich die Lehrer/Innen über die Möglichkeit informieren, wie man sich mit anderen Lehrer/Innen bzw. Schüler/Innen in Verbindung setzen kann.

1. Das Odyssee-Projekt: (ein interkulturelles E-Mail-Spiel von Goethe Institut)

Um dieses Projekt durchführen zu können, braucht man eigentlich nur einen Computer und einen Internet-Anschluss, der nur im Lehrerzimmer zu sein braucht. Die Schüler können die Information, nach der sie geforscht haben, im Programm Word schreiben. Der Lehrer macht sich davon eine Kopie und verschickt sie via Internet.

Bevor man mit dem Odyssee-Spiel anfängt, ist es nötig, sich erst mal mit den Schülern über das Medium Internet auseinander zu setzen. Jeder der Schüler sollte einen Kontakt dazu bekommen, denn nicht jeder weiß über dieses Medium bzw. über seine Möglichkeiten Bescheid. Darüber hinaus sollen die Schüler begreifen, in welchem Maße die neuen Medien unser Leben beeinflussen können. Sie müssen lernen, die Informationen kritisch zu bewerten, um zwischen nutzlosen und sinnvollen Informationen unterscheiden zu können.

Dieses Projekt bietet wiederum einen anderen Aspekt, nämlich das Zusammenarbeiten mit Leuten auf der ganzen Welt an einem gemeinsamen Thema. Die Schüler recherchieren, setzen sich mit dem Inhalt des Unterrichts auseinander und dadurch entsteht ein engeres Verhältnis zwischen ihnen, dem Lehrer und den anderen Teilnehmern.

Wir dürfen aber nicht vergessen, dass dieses Odyssee-Spiel als eine Ergänzung des üblichen Unterrichts verstanden werden soll. Dieser Ersatz ist sicherlich eine im Deutschunterricht bislang wenig bekannte Methode, sich dem gegenüber zu stellen.

Lernziele: Durch dieses Spiel soll nicht nur die Motivation am Erlernen einer Fremdsprache gesteigert werden, sondern es sollen auch Reaktionen auf das Fremde angeregt werden und ein interkulturelles Verhältnis entstehen. E-Mails und das Internet sollen als ein zusätzliches Unterrichtsmedium verstanden werden, das uns als landeskundliche Quelle dient. Diese neuen Medien sollen als ein wertvolles Kommunikationssystem erfahren werden.

Durch die authentische Kommunikation sowie die funktionale Anwendung der Grammatik werden die sprachlichen und die schriftlichen Fähigkeiten gesteigert.

Das interkulturelle Lernen soll bei den Schülern die Neugier für andere Kulturen wecken und schließlich das Verständnis für diese fördern. Sie sollen sich in die möglichen Reaktionen der anderen Teilnehmer einfühlen und sich damit

auseinander setzen.

Die Beziehung der Schüler untereinander soll durch dieses Spiel vertieft und die Zusammenarbeit als eine positive und bereichernde Erfahrung erlebt werden.

Zielgruppe: An diesem Spiel können Schüler der Sekundarstufe I und II teilnehmen. Allerdings ist dieses Spiel auch für Erwachsene geeignet, die Deutsch lernen wollen. Voraussetzung für dieses Spiel sind Deutschkenntnisse auf Mittelstufenniveau.

Stundenprotokoll: Der Lehrer soll den Unterrichtsverlauf während des Spiels beobachten und später in einem Protokoll festhalten. Dabei sind folgende Aspekte zu beachten:

- * Stundenverlauf: Beschreibung, Besonderheiten, Unerwartetes,
- * Timing.
- * Texte: Menge, Themen, Schwierigkeiten, Textsorten, Leseverständnis.
- * Sozialformen: Gruppenfindung, Gruppendynamik, Funktion des Plenums, Lehrerrolle.
- * Sprache: Sprache während der Gruppenarbeit, Techniken sprachlicher Verschlüsselung, Anspruch an sprachliche Richtigkeit, Sprachniveau, Korrekturverhalten.
- * Verbesserungsvorschläge.
- * Organisatorisches.

Die Erstellung des Protokolls erfolgt unmittelbar nach dem Unterricht. Der Lehrer ermittelt aus den festgehaltenen Aspekten den didaktischen Wert für die Lerngruppen und zieht daraus seine Konsequenzen für die folgenden Unterrichtseinheiten.

Das Spiel: Dieses Spiel dauert 5 Wochen. 4-5 Schulklassen irgendwo auf der Welt schicken sich wöchentlich Post. Man weiß zunächst noch nicht, woher sie. Das Ziel des Spiels ist nämlich, dies durch die Auswertung der E-Mails in den ersten 3 Wochen heraus zu finden. In der 4. Woche wird die Auflösung mitgeteilt und zum Codenamen informiert, den jede Gruppe zu Anfang des Spiels ausgewählt hatte. In der 5. Woche wird über das Thema „Neue Medien“ diskutiert und die Schüler verabschieden sich voneinander.

Die Regeln: Die Schulklassen werden durch das Goethe-Institut in Verbindung gebracht. Sie erhalten einen Codenamen (in diesem Fall haben wir den Codenamen „Einstein“ bekommen) zu denen später mal (in der 4. Woche) gegenseitig informiert wird.

Die Themen, worüber die Teilnehmer sprechen, sind in den ersten 3 Wochen vorgegeben:

* **1. Woche:** Die Schüler bearbeiten folgende Themen in Gruppen:

- * Unsere Stadt ist/liegt/hat... (auch Wetter)
- * Aus unserer Stadt kam/kommt... (Persönlichkeit, Tradition, Erfindung)
- * Wenn ich aus dem Fenster sehe, ... (typische Häuser, Wahrzeichen)
- * Regionale Feste und Feiertage in den nächsten sechs Wochen.
- * Bei uns wohnen besonders viele Ausländer aus... . Das kommt daher, dass....
- * Was bei uns besonders wichtig ist: (Verhaltensweisen: man sollte / man sollte nicht)

Beispieltex te aus meiner Klasse (meine Schüler haben in dem Zeitraum November - Dezember 2001 am Projekt teilgenommen):

“Wenn ich aus dem Fenster sehe, gibt es zwei große Türme und du glaubst, sie werden fallen. Es gibt auch noch einen Turm, der „Lutscher“ heißt, und der viele Fernsehantennen hat. Es gibt im Zentrum einen grossen Platz und zu Weihnachten gibt es viele kleine Läden und du kannst dort Figuren für die Krippe kaufen. Bei uns gibt es auch einen großen Park und einen Vergnügungspark.

In unserer Stadt ist ein berühmter Biologe geboren. Jetzt gibt es ein Krankenhaus mit seinem Namen. Er arbeitete mit dem Gehirn.

Unser „Schutzheiligerfest“ findet in Mai statt und wir feiern es mit Trinkschokolade und zwei Arten Kuchen: „dummer“ und „kluger“ Kuchen. Die Mädchen tanzen „chotis“ mit einem gepunkteten Kleid und die Jungen mit einer schwarzen Mütze.

Die Feste, die wir in den nächsten sechs Wochen feiern, sind:

-Weihnachten: Am 24. Dezember kommt zu unseren Häusern der Nikolaus und lässt uns Geschenke unter den Baum. Aber, was traditionell bei uns ist, sind die Heiligen Drei Könige, die am 6. Januar kommen, Sie bringen uns Geschenke.

Zu uns kommen viele Chinesen, Marokkaner und auch Südamerikaner.”

* **2. Woche:** Die Schüler lesen gemeinsam die eingegangene Post. Sie kennen jetzt die Codenamen der anderen Gruppen. Sie fangen an, Vermutungen zu äußern und die Informationen einzutragen, die für sie wichtig sind. Sie schreiben wieder in Gruppen einen Text zu einem der folgenden Themen:

- * Wie wir Weihnachten / Silvester feiern.
- * Was andere über uns als Stereotyp sagen.
- * Was bei uns anders ist als bei anderen / was niemand von uns denkt und weiss.
- * Wie wir einen Geburtstag feiern.
- * Wenn man unsere Stadt mit einem Tier / einer Blume vergleichen würde, wäre sie...
- * Die beliebtesten Sportarten bei uns und welche Rolle

- * sie spielen.

Beispieltexte aus meiner Klasse:

“Das ist unsere zweite E-mail. Viel Spass beim Lesen.

In unserem Land feiern wir Weihnachten in der Nacht vom 24. Dezember. Die Familie trifft sich und alle essen Truthahn und „turrones“. Auch Die Kinder bekommen Geschenke. In der Nacht zum 6. Januar kommen die Heiligen drei Könige und geben den Kindern Geschenke.

Silvester, wenn es 24 Uhr ist, essen wir 12 Trauben in 12 Sekunden: eine für jeden Monat des Jahres und dann gibt es viele Leute auf den Straßen. Viele Leute treffen sich auf dem „Puerta del Sol“. Da ist eine große Uhr und da können sie die Trauben essen.

Die anderen Länder sagen über uns:

Dass wir viel schlafen, weil wir, nach dem Mittagessen schlafen, aber wir schlafen genau so viel oder genau so wenig wie anderen.

Man sagt über uns, dass wir sehr schlecht Auto fahren, weil wir viele Umfälle im Jahr haben.

Man sagt über uns, dass unser Essen sehr gut ist, weil es mediterranes Essen ist, aber in Wirklichkeit mögen wir auch Hamburger und Pizza..

Man sagt, wir sind faul, aber wir arbeiten genau so viel oder mehr als andere.

Wenn man unsere Stadt mit einem Tier vergleichen würde, wäre sie ein Bär und ein Stier und wenn sie eine Blume wäre, wäre sie eine Nelke.”

- * **3. Woche:** Wie in der vergangenen Woche lesen die Schüler die neue Post und schreiben ihre Vermutungen dazu. In dieser Woche müssen sie folgende Themen bearbeiten:

- * Was bei uns.... (z.B. Wald, Fahrrad, Wasser, Brot, Feuer..) bedeutet.
- * Was es bei uns nicht gibt.
- * Musik aus unserem Land ist..
- * Wir sind berühmt für..
- * Ein typisches Gericht von hier wird folgendermaßen zubereitet.
- * Bei uns kostet 1 Inlandsbrief, 1 Kg Brot, 1 Literflasche Wasser, ein Kinoeintritt, die Taxigrundgebühr (Zahlenangaben ohne Währungsangabe) soundso viel.

Beispieltexte aus meiner Klasse:

“Hier ist unser dritter Brief. Wir haben eure Briefe bekommen, und es hat uns sehr gefreut.

Bei uns gibt es Wälder in der Nähe und die Leute gehen am Wochenende dorthin, um zu campen. Wenn die Touristen hierher kommen, gehen nur wenige in den Wald. In diesen Wäldern gibt es im Sommer viele Waldbrände.

Wir haben einen kleinen nicht sehr bekannten Fluß. Man kann darin nicht schwimmen, weil er schmutzig ist. Die Schiffe können dort nicht fahren.

Ein Stange Brot kostet 50, ein Liter Wasser etwa 150, eine Kinoeintritt 850, die Taxigrundgebühr 250.

Wir hoffen, dass wir nicht zu leichte Hinweise zu unserem Land gegeben haben, damit ihr nicht wisst, woher wir kommen."

*** 4. Woche:** In dieser Woche haben sich alle Klassen bereits erkannt. Jetzt werden gezielte Fragen gestellt und erhaltene Post kommentiert. Dazu wird über den Codenamen erzählt und interessante Internet-Adressen zu der Stadt oder dem Land geschrieben.

Beispieltexte aus meiner Klasse:

"Wir haben unseren Codenamen gewählt, weil Einstein ein deutscher Physiker war, und weil wir ihn interessant finden.

Wir stellen euch ein paar Fragen (an die Gruppe aus Russland):

- 1- Aus welcher Stadt kommt ihr genau?
- 2- Ist die Stadt schön und was gibt es Besonders zu sehen?
- 3- Was machen die Kinder, wenn die Sonne nicht scheint?
- 4- Was machen die Leute, wenn sie das Polarlicht sehen?
- 5- Ist es euch lanweilig wenn es ist die Polarnacht ist?

Wir warten schon ungeduldig auf euren letzten Brief!
Die Gruppe Einstein."

*** 5. Woche:** Die eingegangene Post wird gelesen und die Fragen, die gestellt wurden, beantwortet. Die Schüler schreiben über die Vor- und Nachteile, die sie in den neuen Medien sehen. Diese Texte werden an die anderen Teilnehmer per E-Mail geschickt. Es wird dazu noch eine Auswertung des Odyssee-Spiels vorbereitet.

Beispieltexte aus meiner Klasse:

"-Internet und Computer sind wichtig für uns:

Bei uns haben viele Leute einen Computer mit Internet.

Er ist sehr nützlich für die Arbeit.

Die Kinder spielen mit den Computerspielen zu Hause.

Bei uns gibt es in vielen Schulen viele Computer.

Wenn wir eine Arbeit für die Schule machen müssen, benutzen wir die Computer.

Mit Internet können wir Leute und neue Freunde kennen lernen.

In unserem Land gibt es Handys mit Internet.

Was uns gefällt oder uns überrascht hat:

- Es hat uns überrascht, dass viele Leute aus anderen Kontinenten waren.
- Dass die anderen so weit entfernt waren.
- Es hat uns überrascht, dass alle Länder sehr unterschiedliche Kulturen hatten.

Was uns nicht gefallen hat oder zu viel war:

- Es hat wenig Zeit gedauert.
- Es gab keine Gruppe aus unserem Land.

Hat euch das Spiel Spass gemacht?

Bis bald!

Wir wünschen euch frohe Weihnachten und ein glückliches Neues Jahr 2002.

Viele Grüße, Gruppe Einstein.”

Nach dem Spiel spricht der Lehrer mit den Schülern über die Lernverfahren und insbesondere über deren Vor- und Nachteile. Abschließend verfasst er einen Bericht über den Spielverlauf, Kritik und Verbesserungsvorschläge der Schüler und schickt diesen an den Projektleiter.

Die Internet Adresse für das Odyssee-Projekt ist: www.goethe.de. Wir müssen dann in der Leitseite auf "Material" unter "Deutsch lernen" klicken. Dann klicken wir auf "Odyssee Projekt"

2. Jetzt– Online: „Kofferlotto“

(eine interaktive Internetseite von Goethe Institut)

Durch die Internet Goethe-Seite „Jetzt-Online“ können wir als LehrerInnen nicht nur Materialien für den Unterricht finden, sondern auch Hintergrundinformationen zu vielen allgemeinen und aktuellen Themen. So können wir sowohl Information über die neue Rechtschreibung und Übungen zur Grammatik finden, als auch über Literatur, Geschichte, Kunst und Gesellschaft. Man kann auch Begleitseiten zu unterschiedlichen Lehrwerken finden, so wie Online Wörterbücher.

Kofferlotto:

Durch diese Aktivität können die Schüler nicht nur von einer Überschrift auf einen Textinhalt schließen lernen, sondern auch im Web recherchieren, so wie eine Personenbeschreibung anfertigen und eine Geschichte dazu erfinden.

Diese Seite leistet sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrer Hilfe durch die erschienenen Links wie, z.B.: Worterklärungen, Tipps für den Unterricht, Materialien, usw.

Die *Kofferlotto*-Seite enthält unterschiedliche Möglichkeiten:

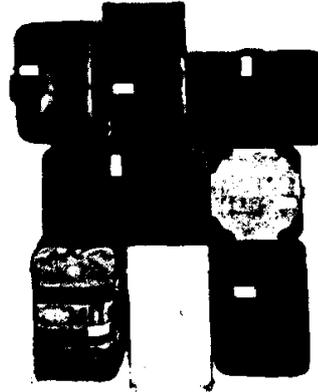
- * Man kann einen Text lesen und die entsprechende Aufgabe zum Leseverständnis machen.
- * Man kann eine „Entdeckungsreise“ ins WWW unternehmen.
- * Lehrer/Innen können Informationen in dieser Seite finden so wie interessante Links zum Thema Reisen.
- * Schüler/Innen können an einem Wettbewerb teilnehmen.

Die Bearbeitung des Spiels hat drei Phasen:

1. Bevor die Schüler damit anfangen, müssen sie Vermutungen anstellen,

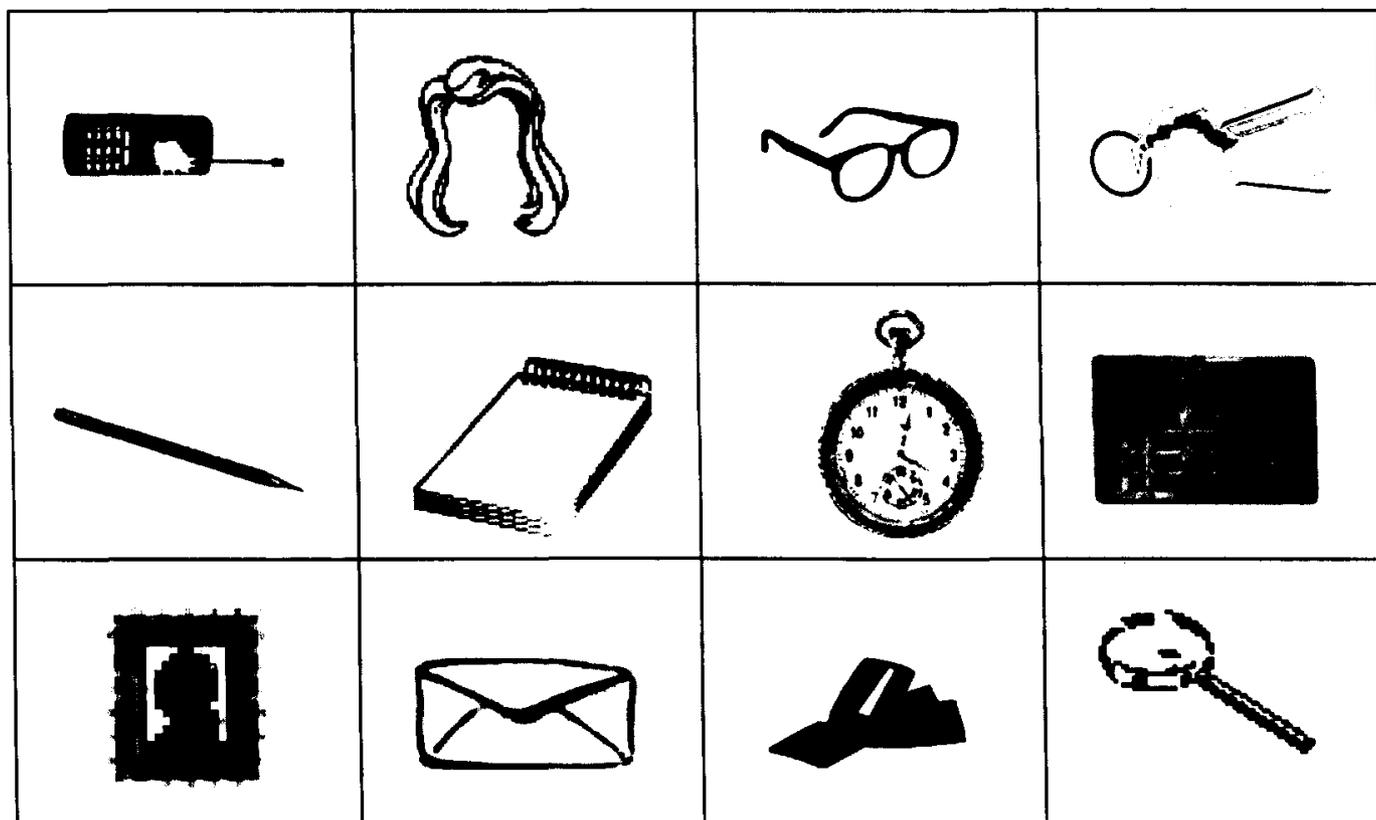
was überhaupt ein „Kofferlotto“ sein kann. Sie sollten dabei das Foto ansehen, das in der Internetseite gezeigt wird:

KOFFERLOTTO



2. Nachdem sie darüber gesprochen haben, lesen sie den anliegenden Text und schlagen die unbekanntenen Wörter gleich in dem angegebenen Glossar nach.
3. Schließlich arbeiten sie mit der Wettbewerb-Seite. Hier konnten sie einige Utensilien sehen, die in einer Handtasche zu sehen sind (siehe auf der nächsten Seite). Sie müssen dabei vermuten, wem dieser Tasche gehören könnte. Durch diese unterschiedlichen Gegenstände sollen sie über seinen Besitzer sprechen: die Person beschreiben, was für ein Mensch sie ist (äußerlich/innerlich), Beruf, Alter, Lebensumstände... (Lustige Ergebnisse können daraus kommen wie, z.B.: „es handelt sich um einen Transvestit, oder um einen Detektiv,..) Diese Übung tun die Schüler/Innen erst mündlich und dann machen sie eine schriftliche Aufgabe im Unterricht, in der sie eine Geschichte über den Besitzer der Tasche erfinden müssen: was diese Person passieren könnte, wie es dazu kam, dass sie die Tasche vergaß, was sie an diesem Tag vorhatte, usw. Nachdem der Lehrer die Erzählung korrigiert, schreiben die Lerner den Text mit dem Programm Word und dann schicken sie den Beitrag per E-mail an das Wettbewerb. Die Texte dürfen nicht länger als 400 Worte sein.

Inhalt der Handtasche:



Diese Internetaktivität kann ergänzt werden, indem die Schüler andere Spiele für das Üben der grammatischen Punkte machen. Beispiele:

“Ich packe meinen Koffer und nehme einen roten Pulli, eine blaue Jacke mit...” Die Lernenden sitzen im Kreis und nennen reihum jeweils einen Gegenstand, den sie in den „Koffer“ packen. Dabei wiederholen sie alle vorher genannten Gegenstände mit Adjektiven unter Verwendung der dazugehörigen Artikel.

“Wenn ich ein Detektiv wäre, würde ich ... in meiner Tasche tragen. Ich würde wie ein/eine...aussehen . Ich möchte ein... fahren. Ich müsste von...bis arbeiten...”

Die Schüler/Innen haben durch diese neue Internet-Methode die Möglichkeit, sich mit den Adjektiven, Adjektivdeklinationen so wie mit dem Konjunktiv II mal anders zu beschäftigen. Sie haben daran viel Spaß, die ihre Motivation am Lernen bedeutend steigt. Dabei können sie an dem Wettbewerb teilnehmen und ihre Texte können sogar veröffentlicht werden.

Die Internet Adresse für die *Kofferlotto-Aktivität* ist: www.goethe.de. Wir müssen dann in der Leitseite auf "Material" unter "Deutsch lernen" klicken. Dann klicken wir auf *jetzt-online* und schließlich auf *Kofferlotto*.

3. Die Zeitschrift Juma

In der Zeitschrift Juma stehen den Lehrer/Innen einige E-mail-Adressen zur Verfügung, die es ihnen ermöglicht, sich mit anderen Schülern bzw. Lehrer/Innen in Verbindung zu setzen. Der File ist folgender: www.juma.de -- Lehrerzimmer – Post.

Auf der linken Seite sehen wir einige Möglichkeiten:

- * Schüler suchen Brieffreunde
- * Lehrer suchen Brieffreunde
- * Briefe an die Redaktion.

Wir Lehrer/Innen sollten die neuen Medien als eine wertvolle Ergänzung des Deutschunterrichts betrachten und sie regelmäßig verwenden. Wir können sie nicht nur unseren SchülerInnen zeigen, damit sie mit diesem Mittel arbeiten und eine neue Welt entdecken, sondern wir können auch wichtige, zahlreiche und aktuelle Information über Deutschland für uns selbst finden.

Susana Zaera Fernández. Profesora de alemán del Colegio Bernadette (Madrid). Autora de los siguientes artículos: *Neue Medien im Deutschunterricht: mehr Spass am Lernen.* (2001), *Dreimal drei; der verrückte Text.* (2000), *Spielerisches Grammatiklernen* (1999). *Wo? Wie? Was? Eine spielerische Didaktisierung zum IN-Programm: Landeskunde PC.* (1999), *Präpositionen? Kein Problem mehr.* (1998). Igualmente ha participado en ponencias a nivel nacional e internacional sobre la didáctica del alemán.

La dirección del correo electrónico: szaera1@mi.madridel.es