

A ULAS DE VERANO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

LENGUAS PARA ABRIR CAMINO



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

H/ 6288

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
BIBLIOTECA

09 JUL 2007

ENTRADA
DONATIVO

MA-18549
(N.C.)

H16288



LENGUAS PARA ABRIR CAMINO

 <p>MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE</p>	SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
	INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

BIBLIOMECA



088655



R. 162843



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-02-154-8
I.S.B.N.: 84-369-3600-0
Depósito Legal: BI-1792-02

Imprime: GRAFO, S. A.

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Principios

LENGUAS PARA ABRIR CAMINO

En el heterogéneo mundo actual, las lenguas extranjeras son vehículo por excelencia de acceso al conocimiento, de socialización y de interacción social. Por ello, el profesorado debe hacer confluir en su enseñanza/aprendizaje, su valor utilitario e instrumental y su valor educativo e integrante, atendiendo al desarrollo de habilidades comunicativas y competencias generales individuales, ya que la comunicación es, también, cuestión de comportamiento, de identidad, de relación, de creencias, etc. En este orden de cosas, se plantean como objetivos fundamentales:

- Concurrir a la actualización y mejora de las aptitudes profesionales de los docentes de lenguas extranjeras en la Educación Primaria.
- Considerar y valorar la importancia y las implicaciones del uso y aprendizaje de lenguas para los escolares.
- Abrir perspectivas prácticas de intervención en el aula.

Dirección editorial del volumen *Lenguas para abrir camino*:
CARMEN GUILLÉN DÍAZ

Coordinación: *DE LA PEÑA ORTEGA, Ana María.*

Autores:

ALARIO TRIGUEROS, Carmen

ATIENZA MERINO, José Luis

BARCIA MENDO, Enrique

FERRÃO TAVARES, Clara

GUILLÉN DÍAZ, Carmen

MEGÍAS ROSA, Manuel

MENDOZA FILLOLA, Antonio

RINVOLUCRI, Mario

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	9
Carmen Guillén Díaz	
<i>La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación: referencias e implicaciones actuales.</i>	13
José Luis Atienza Merino	
<i>La emergencia de lo inconsciente en el acceso a la lengua extranjera.</i>	41
José Luis Atienza Merino	
<i>Los dispositivos no verbales de la comunicación en el aula de lengua extranjera.</i>	77
Clara Ferrão Tavares	
<i>La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras</i>	113
Antonio Mendoza Fillola	
<i>Los mass media y el aprendizaje de lenguas: otros modos de comunicación e información en el aula</i>	167
Clara Ferrão Tavares	
<i>La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras</i>	193
Carmen Guillén Díaz	
<i>El descubrimiento y la construcción de los implícitos culturales.</i>	227
Enrique Barcia Mendo	
<i>Aprendizaje intercultural en el aula de idiomas. Guía y sugerencias para el intercambio escolar</i>	269
Manuel Megías Rosa	

*Aprendizajes tempranos, desarrollo lingüístico y sus implicaciones
en el trabajo del profesorado* 287
Carmen Alario Trigueros

*El uso razonable de la L1 en el aula de L2 en Educación Primaria:
una herramienta práctica* 319
Mario Rinvolucrí

Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado 335

PRESENTACIÓN

Carmen Guillén Díaz
Catedrática de Escuela Universitaria
de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Valladolid

El título de este libro nos remite necesariamente al lema y al mensaje esencial del Año Europeo de las Lenguas AEL 2001, que se refiere al aprendizaje y uso de lenguas en los términos siguientes: ...«*abre horizontes*» y ...«*está al alcance de todos*», porque las lenguas –en el mundo actual en permanente cambio e intercambio y caracterizado más que nunca por la heterogeneidad social, lingüística y cultural– se han constituido en vehículo por excelencia de acceso al conocimiento, de interacción social en la comunicación, lo cual implica movilizar un conjunto de saberes, saber-hacer y saber-ser que el individuo adquiere progresivamente a lo largo de su socialización en los intercambios con los otros; saberes que por otra parte dependen también de su lengua y cultura de origen.

Es así como la promoción del uso y aprendizaje de lenguas constituye hoy más que nunca una de las cuestiones fundamentales que atañen a la práctica docente, por cuanto que la incorporación de las lenguas al proceso educativo –con el objetivo global y prioritario del desarrollo de la competencia comunicativa– requiere concebir las condiciones para que los alumnos:

- descubran la naturaleza plural –plurilingüe– del mundo;
- estén en condiciones de afrontar esa situación creciente de contactos e interrelaciones reales o virtuales con otras realidades, con otras expresiones y manifestaciones culturales y lingüísticas, con otros modos de comunicación e información;
- generen nuevas y ricas relaciones sociales en el aula;
- demanden nuevas y más estimulantes condiciones de aprendizaje y más y diversas ocasiones para otros aprendizajes.

Se trata de que el profesorado haga confluir en la enseñanza/aprendizaje de lenguas añadidas a la propia, el valor educativo e integrativo junto a su valor utilitario e instrumental, tal y como se plantea en el *Marco Europeo Común de Referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas vivas* (MECR) atendiendo al desarrollo de habilidades comunicativas y competencias generales individuales, ya que la comunicación no se resuelve por el simple intercambio de informaciones, sino que es cuestión de identidad, de relación con los otros, de creencias, etc.

Ante estas premisas, hemos formulado los siguientes objetivos:

- *Concurrir a la actualización y mejora de las aptitudes profesionales de los docentes de Lenguas Extranjeras en la Educación Primaria, facilitando las orientaciones y el sentido de la promoción del aprendizaje de lenguas, en la perspectiva de desarrollar aquellas competencias que permitan hacer frente a los cambios sociales, económicos y culturales de la sociedad.*
- *Considerar y valorar la importancia y las implicaciones del aprendizaje y uso de lenguas para los escolares, para quienes además de ser objeto de conocimiento escolar es un instrumento de acceso al conocimiento y de interacción social.*
- *Abrir perspectivas prácticas de intervención en el aula que incidan especialmente en el desarrollo y enriquecimiento personal de nuestros escolares y el acceso al conocimiento, a otros modos de conocimiento y de comunicación.*

Se plantea, pues, al profesorado que el desarrollo del curriculum de lenguas extranjeras, hoy, debe atender a múltiples dimensiones a través de las cuales los alumnos dispondrán de las claves para la comprensión del entorno social, para participar plenamente en la vida social, en el espacio educativo europeo, en el proceso de enriquecimiento de la ciudadanía europea y, en su momento, para posibilitar el acceso al mundo del trabajo.

Los contenidos que configuran este volumen han sido desarrollados por los profesores José Luis Atienza, Clara Ferrão Tavares, Antonio Mendoza Fillola, Carmen Guillén Díaz, Enrique Barcia Mendo, Manuel Megías Rosa, Carmen Alario Trigueros y Mario Rinvolucrí, cuya participación –como en ocasiones anteriores– tiene su razón principal en el conocimiento y el reconocimiento de sus trayectorias académicas y profesionales orientadas a la forma-

ción docente, a la investigación y a la producción. A ello hay que añadir su disponibilidad y entusiasmo para abordar, de un modo reflexivo, en esta ocasión:

- las orientaciones y el sentido actuales del aprendizaje de lenguas tomando como referencia los documentos europeos en materia de enseñanza de lenguas;
- las concepciones sobre los comportamientos en el acceso a la lengua extranjera;
- los dispositivos no verbales de la comunicación;
- la dimensión cultural que subyace a la comunicación en lengua extranjera, en la perspectiva del desarrollo y enriquecimiento personal de los escolares en los contactos interculturales;
- los medios y los materiales que fomentan el aprendizaje de lenguas, el acceso al conocimiento, a otros modos de comunicación e información;
- las acciones que facilitan el desarrollo temprano de la competencia lingüística y cultural y la movilidad e intercambios interescolares,
- las actividades de aula en el marco de un enfoque humanístico.

Se trata de optimizar las acciones docentes, de contribuir con la promoción del aprendizaje y uso de lenguas, a la realización personal del individuo, como una de las finalidades esenciales de la educación y la formación y todo ello requiere, de forma evidente, una mayor reflexión académica y un mayor bagaje profesional, pues, a fin de cuentas, se trata de poder enseñar mejor para que nuestros escolares aprendan mejor.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN: REFERENCIAS E IMPLICACIONES ACTUALES

*(Una presentación crítica del Marco Europeo Común
de Referencia y del Portfolio)*

José Luis Atienza Merino
Profesor Titular de Escuela Universitaria
de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

1. El campo de la Didáctica hoy.
2. El Marco Europeo.
 - 2.1. El MECR y su contexto.
 - 2.1.1. Cap 2. Enfoque retenido.
 - 2.1.2. Cap 3. Niveles comunes de referencia.
 - 2.1.3. Cap 4. La utilización de la lengua y el aprendiz/usuario.
 - 2.1.4. Cap 5. Las competencias del usuario/aprendiz.
 - 2.1.5. Cap 6. Operaciones de aprendizaje y enseñanza de las lenguas.
 - 2.1.6. Cap 7. Tareas.
 - 2.1.7. Cap 8. Diversificación lingüística y currículo.
 - 2.1.8. Cap 9. Evaluación.
 - 2.2. Documentos complementarios.
 - 2.3. ¿Por dónde abordar el MECR?
 - 2.4. El Portfolio.
3. Grandezas y miserias del MECR (y del PEL)
 - 3.1. Grandezas.
 - 3.2. Miserias.
4. Conclusión.

BIBLIOGRAFÍA



INTRODUCCIÓN

Como el subtítulo, entre paréntesis, de este texto lo indica, su título tiene trampa, es un caballo de Troya: mi discurso se pone al servicio de otro, el del Consejo de Europa. Hablaré de las propuestas que éste hace hoy a los gobiernos, instituciones y sujetos individuales sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

No me pliego a ello de buen grado. No me gusta convertirme en vocero de los planteamientos de institución alguna, y por ello tampoco de los del Consejo de Europa, cuyos trabajos en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras sigo desde hace treinta años. Me resisto siempre a hacer de los espacios que acepto ocupar, lugares de difusión de pensamientos dominantes. Puesto que ya todo el mundo está en ello –en este caso, en la difusión del *Marco Europeo Común de Referencia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas vivas* (MECR) y del *Portofolio Europeo de las Lenguas* (PEL) y la *Guía de uso para enseñantes y formadores de enseñantes del PEL*– prefiero emplear mis energías en propiciar otros planteamientos para ampliar la diversidad. Sin embargo, excepcionalmente, he aceptado ceder a mi espíritu contestatario para, sin renunciar a la crítica, pero sí atemperándola, convertirme en apéndice de este discurso ajeno. Haciendo ésto, renuncio a una posible brillantez discursiva en aras de la eficacia comunicativa, o así lo espero al menos. Como yo me esfuerzo para huir de la brillantez, me siento legitimado para, a cambio, pedir al lector que se haga un poco de violencia para entrar sin rodeos en materia, rehusándose el placer del diletantismo.

En el espacio de que dispongo procederé de este modo:

- a) Comenzaré por sugerir algunas ideas sobre la dinámica global del campo de la Didáctica de las Lenguas.
- b) Propondré una breve introducción histórica a los documentos que son objeto de este trabajo.
- c) Haré una presentación de los mismos, en especial del MECR.
- d) Terminaré por una valoración de ellos, señalando lo que para mí son sus puntos fuertes y sus flaquezas.

1. EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA HOY

La Didáctica de las Lenguas Extranjeras es aún hoy una disciplina que se busca en sus tres niveles, el Metodológico, el estrictamente Didáctico, o meta-metodológico, y el Didactológico, o meta-didáctico (Puren, 1997)¹. Algunos creen, sin embargo, que ya se ha encontrado hace tiempo. Son aquellos que han hecho de ella un campo de aplicación de una o varias disciplinas particulares. Hoy, por ejemplo, es frecuente que la Didáctica de las Lenguas se reduzca a un campo de aplicación del análisis del discurso o del análisis conversacional, que son los modos privilegiados actuales de trabajo de las ciencias del lenguaje.

Otros han desesperado de que nunca se encuentre. Se trata, en este caso, de los defensores del eclecticismo didáctico: todo es válido, puesto que, de hecho, se enseña de muchas maneras y no hay demostración alguna de que entre ellas, una produzca resultados evidentemente superiores a otra.

Entre ambos extremos, algunos optan por la complejidad. Sabemos bastantes cosas sobre cómo tienen lugar —a nivel externo— los procesos de comunicación humana, cosas cuyo interés para los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas sería pretencioso desdeñar. Pero lo ignoramos casi todo sobre el fondo íntimo de esos mismos procesos. Por ello, de un lado, estamos obligados a proceder como si lo que sabemos fuese útil y necesario para ayudar a nuestros alumnos a construir sus conocimientos, pero, de otro, debemos tener claro que la aplicación de esos saberes no mantiene una relación de causa a efecto entre su movilización en el aula y los resultados que ello produce en el aprendizaje de los alumnos.

Consciente o inconscientemente, la mayoría de nosotros estamos tan convencidos de esta incómoda falta de relación entre lo uno y lo otro que

¹ Esta propuesta de Puren, que desarrolla planteamientos anteriores de R. Galisson (1985), me parece enormemente útil para entender el funcionamiento de la Didáctica de las Lenguas, pero también el de cualquier didáctica específica. La idea de partida es considerar que la didáctica en sentido amplio es, sobre todo, un ejercicio de cuestionamiento de la práctica, es decir, de la metodología, la cual constituye el primer nivel de ese campo disciplinar. El segundo nivel, el meta-metodológico o didáctico en sentido restringido, se configura precisamente como resultado de un primer grado de reflexión sobre esa dimensión práctica, por ejemplo, cuando hacemos la historia de las metodologías, o cuando comparamos varias metodologías para decidir la mejor manera de enseñar un punto de gramática. Finalmente, el tercer nivel, el meta-didáctico o didactológico, emerge cuando nos planteamos cuestiones como las relaciones entre las distintas propuestas didácticas y las ideologías dominantes, o sobre la validez ética de la imposición de una determinada metodología en cualquier tipo de contexto y para cualquier tipo de aprendiz.

cuando intentamos concretar en qué pueda consistir enseñar una lengua nos limitamos a hacer propuestas tan generales como éstas: 1. «*Toda lengua debe ser aprendida por el uso, más que por las reglas*»; 2. Es preciso respetar un orden, una gradación, yendo de la comprensión a la expresión, de lo simple a lo complejo; 3. La vía de aprendizaje han de ser los sentidos, respetando la relación entre las palabras y las cosas, siendo desde éstas desde donde debe organizarse la selección de los contenidos lingüísticos a enseñar; 4. La condición de un aprendizaje eficaz es que éste resulte placentero y ello es posible mediante la introducción de la dimensión lúdica en el aula, gracias a la cual «*la educación se acelera y se desenvuelve en la alegría. Los niños ven ante ellos ejemplos a imitar, aprendiendo a observar adecuadamente, a responder rápidamente, a moverse precisamente, a cuidar la expresión de su rostro, a controlar sus gestos, a relajarse, a modular la voz, a matizar la pronunciación de sus palabras, en fin a interpretar de manera verosímil los distintos personajes que representan*»². No creo equivocarme al suponer que la mayoría de los lectores de este artículo aceptará que estos principios resumen bien los planteamientos actuales de una didáctica de las lenguas que aspire a ser eficaz. Pues bien, quien los formula es el célebre didacta checo Jean Amós Comenius (1986), al que Michelet —el gran historiador francés del XIX— llamó el Galileo de las Lenguas y a quien Piaget consideró como su precursor y que vivió entre 1592 y 1670. Hace casi cuatrocientos años —pues esto lo escribió en el primer tercio del siglo XVII— este fabuloso personaje hablaba ya en los términos en los que lo hacemos hoy (Atienza. 1992). Quiere decirse que sobre lo esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje no hemos adelantado mucho a pesar de que las ciencias del lenguaje y las ciencias del psiquismo humano han multiplicado por mil sus informes sobre el funcionamiento del uno y del otro. Es, pues, con la mayor de las prudencias como nos adentraremos en la jungla de los numerosos supuestos saberes que el MECR y el PEL nos proponen.

2. EL MARCO EUROPEO

El MECR es un documento en el que se reúnen algunos de los saberes fundamentales en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Se parte de la idea de que la variedad es la condición misma de una respuesta adecuada a

² CARAVOLAS, J. *Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l'enseignement des langues*. 1984. Pág., 84.

las demandas y de una formulación eficaz de la oferta, pero se argumenta que esa variedad ha de poder ser descrita y designada. Y ese es el propósito del Marco: posibilitar ambas. Esto explica que el documento se mueva entre el consenso y la imposición. Por ello, en algunas ocasiones, el discurso del MECR se organiza en torno a la idea de que no existen modelos únicos (véase, por ejemplo, en su capítulo 6, apartado 5, lo que se dice sobre la manera como los aprendices aprenden, es decir, sobre los modelos de adquisición de las lenguas) y en otras, la mayoría, en torno a modelos concretos (es el caso, por ejemplo, del enfoque comunicativo, de la descripción de la lengua en términos que podríamos denominar pragmáticos, o de algunos objetivos de aprendizaje-enseñanza como el de aprender a aprender, o también la idea –presente sobre todo en el PEL– del contrato pedagógico, o, en fin, el modelo de trabajo por tareas). Estas opciones, sin embargo, no se pretenden excluyentes, no siendo, se dice, el rol del MECR, que quiere ser tan exhaustivo como sea posible, rechazar ninguna opción, incluso si ésta pudiera parecer estar en desacuerdo con los enfoques teóricos actuales de la adquisición, del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas o alejada de los enfoques y de los fines fundamentales del propio programa del Consejo Europeo. Difícil equilibrio, como se ve. Insostenible, en realidad.

El MECR está organizado en nueve capítulos y cuatro amplios anexos. El primer capítulo (*El Marco Europeo Común de Referencia en su contexto político y educativo*) aborda cuestiones introductorias y el tercero (*Niveles comunes de referencia*), técnicas. El resto de los capítulos constituyen un esfuerzo por sintetizar lo que hoy se conoce sobre la enseñanza de los idiomas: 2. *Enfoque retenido*; 4. *La utilización de la lengua y el aprendiz/usuario*; 5. *Las competencias del usuario/aprendiz*; 6. *Las operaciones de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas*; 7. *Las tareas y su papel en la enseñanza de las lenguas*; 8. *Diversificación lingüística y currículo*; 9. *Evaluación*. Los cuatro anexos tratan, sucesivamente, de cuestiones relativas a la *elaboración de descriptores de competencia*, *las escalas de demostración del MECR*, *las escalas del sistema de evaluación DIALANG* y *las especificaciones de ALTE en términos de capacidades de hacer cosas con la lengua*. Estos anexos ofrecen instrumentos para la definición de objetivos y contenidos (alcanzados tras un programa de formación o a alcanzar por una oferta o demanda de formación) orientados a la elaboración de programas de enseñanza aprendizaje o a la evaluación de las competencias lingüístico-discursivas. Constituyen, con el capítulo 2 y 9, a los que desarrollan o a los que ofrecen instrumentos, la parte más técnica del MECR. En adelante no volveremos sobre esos anexos, contentándonos con presentar los capítulos arriba enunciados.

2.1. El MECR y su contexto

El primer capítulo *describe* lo que es el MECR, expresa los fines y objetivos de la *política lingüística del Consejo de Europa*, propone una *concepción de bilingüismo*, indica las *razones que hacen del MECR una necesidad* para la construcción del plurilingüismo europeo, sugiere algunas de sus *utilizaciones posibles* y formula los *criterios* que han de caracterizarlo. Aquí me limitaré a hacer algunas consideraciones en torno al segundo y al último de estos aspectos.

En lo que se refiere al segundo, me parecen necesarias ciertas rectificaciones y algunas informaciones complementarias. En efecto, de lo que se dice en el documento podría desprenderse que lo que ahora desemboca en este completo almacén de conocimientos que es el MECR (y, por extensión, el PEL) comienza en 1982 y recibe su impulso definitivo en 1991 y en 1998. Lejos de ello. Todo había comenzado ya en 1954, antes de la creación del propio Consejo, que no ocurrió hasta 1962. Aquel año tuvo lugar una Convención Cultural Europea en la que los estados participantes declaran, en el artículo 2 del documento que firman, lo siguiente:

«Cada parte contratante, en la medida de lo posible,

- a) impulsará entre los sujetos miembros de sus naciones el estudio de las lenguas, de la historia y de la civilización de las otras Partes Contratantes y ofrecerá a estas últimas en su propio territorio facilidades para desarrollar tales estudios,*
- b) se esforzará en desarrollar el estudio de su lengua o de sus lenguas, de su historia y de su civilización sobre el territorio de las otras Partes Contratantes y en ofrecer a los sujetos procedentes de estas últimas la posibilidad de seguir semejantes estudios en su territorio».*

Y en 1969, siete años después de la creación del Consejo, la Resolución (69) 2 de su Comité de Ministros declara:

«— que para llegar a una verdadera unidad de planteamientos entre los países de Europa hay que suprimir las barreras lingüísticas que les separan;

– que la diversidad lingüística forma parte del patrimonio cultural europeo y que, lejos de ser un obstáculo a la unidad, debe llegar a ser, gracias al estudio de las lenguas vivas, una fuente de enriquecimiento intelectual;

– que sólo mediante una generalización del estudio de las lenguas vivas europeas se harán posibles la comprensión mutua y la cooperación en Europa».

Dos años más tarde, en 1971, el Consejo de Europa pone en funcionamiento un grupo de expertos con el objetivo de desarrollar un *Proyecto de Lenguas Vivas*, cuya «opción pedagógica e ideológica fundamental» es «la voluntad de centrar la enseñanza/aprendizaje de las lenguas vivas sobre el aprendizaje», (Pág., 9 del Proyecto). Este Proyecto se propone también crear un *Sistema Europeo de Unidades Capitalizables*. Los dos primeros productos de este grupo son el *Threshold Level*, nivel umbral para el inglés, del que es responsable J. A. Van Ek, en 1972, y el *Modelo para la definición de necesidades de lenguaje de los adultos*, a cargo de René Richerich, que se convertirá en el gran experto en este campo antes de desaparecer misteriosamente hace unos años. Tras esto, aparecerá una segunda versión del *Threshold Level* en 1975, en 1976, *Un Niveau-Seuil* para el francés, bajo la responsabilidad de Daniel Coste y sucesivamente, *niveles umbrales* para las distintas lenguas, entre ellas el español, el italiano, el catalán... En 1976, L. A. Van Ek, otra vez, publica una adaptación del *Threshold level* para los niveles escolares y Louis Porcher dirige la *Adaptación del 'Niveau-Seuil' para contextos escolares* en 1980. En 1981 se publica el primer balance del *Proyecto de Lenguas Vivas*, con lo que comienza la segunda etapa del *Proyecto de Lenguas Vivas*, que concluye provisionalmente ahora con el MECR y el PEL. Las acciones citadas en el MECR no son, pues, como él mismo, más que una prolongación –en su máximo punto de acabamiento– de todo este conjunto de precedentes.

En lo que respecta al segundo de los aspectos que he tenido interés en retener de este capítulo, me parece importante resaltar el apartado (1.6), que habla de las características del MECR, siendo la primera de ellas la **exhaustividad**, lo que hay que entender no en el sentido de que se vayan a recoger todas las formas lingüísticas y todos los estilos de aprendizaje, cosa imposible, sino en el de que el MECR debe identificar los parámetros y las categorías necesarias para la descripción, dejando a cargo de los prácticos proporcionar los datos concretos hasta el nivel que juzguen oportuno. La segunda, es la **transparencia**. La tercera, la **coherencia**, que supone la ausencia de contradiccio-

nes internas y la capacidad para asegurar relaciones armoniosas entre los elementos de los distintos sistemas educativos. Para que todo lo anterior sea posible, el MECR se pretende de **usos múltiples, flexible, abierto, dinámico, compatible por todos y no dogmático.**

2.1.1. Cap. 2. Enfoque retenido

El enfoque elegido es denominado «enfoque accional» o enfoque por tareas, siendo el aprendizaje de lenguas una tarea o acción entre otras. Encontramos en el MECR una definición general de tarea y otra de las tareas estrictamente de lenguaje. Reproducimos a continuación esta última, porque en torno a lo que en ella se dice va a organizarse el resto del documento:

*«El uso de una lengua, incluido su aprendizaje, comprende las acciones realizadas por personas que, como individuos y como actores sociales, desarrollan un conjunto **de competencias generales** y, especialmente, una **competencia para comunicar lingüístico-discursivamente**. Ponen en acción las competencias de las que disponen en **contextos** y en **condiciones** variadas, sometándose a diferentes **exigencias** a fin de realizar **actividades lingüístico-discursivas** que le permiten tratar (en recepción y en producción) **textos** relativos a temas en el interior de **ámbitos** particulares, movilizand **las estrategias** que parecen convenir mejor al cumplimiento de las **tareas** que hay que efectuar. El control de estas actividades por los interlocutores conduce al reforzamiento o a la modificación de las competencias»³.*

Como se ve, la definición sirve también para hacer el listado de las categorías que configuran la singularidad que supone el aprendizaje y uso de una lengua, cada una de las cuales (en negrilla en el texto) es luego analizada en sus distintos componentes según el siguiente cuadro:

³ Esta y las demás citas del MECR las traduzco del *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Didier/Conseil de l'Europe. Paris, 2001. En este caso, página 15. Este texto, igual que las respectivas versiones inglesa (Cambridge University Press: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.) y alemana (Langenscheidt: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*.) están disponibles en la página Web del Consejo de Europa: <http://www.coe.int/portailT.asp>

Competencias generales	Competencias para comunicar	Actividades lingüístico-comunicativas	Ámbitos	Tareas, estrategias, textos
Saber ser/estar Saberes Saber hacer Saber aprender	Sociolingüística Lingüística Pragmática	Interacción Recepción Producción Mediación	Público Personal-familiar Profesional Educativa	Tareas (de lenguaje o no) Estrategias Textos

2.1.2. Cap. 3. Niveles comunes de referencia

Se trata, como ya hemos dicho, de un capítulo muy técnico, que colocado casi al comienzo del MECR puede conducir a engaño sobre el verdadero carácter de éste. Por ello me parecía más lógico el lugar que ocupaba en las versiones anteriores del MECR: al final del mismo. Propone este capítulo una estructura de **escalas y niveles** para situar las competencias de los aprendices y facilitar así la homogeneización de los tests y exámenes en los distintos países y la comparación entre sus distintos sistemas de calificación. Pero, a mi entender, no aporta nada a la comprensión del fenómeno educativo en el campo de la enseñanza de idiomas. Lo que no quiere decir que los productos que de él se desprenden —una serie de parámetros de la actividad comunicativa y de la competencia de lenguaje organizados en los seis niveles que más abajo se indican en un cuadro— no sean pertinentes, con las salvedades que luego haremos, para lo que pueden serlo: definición de objetivos, explicitación de contenidos y evaluación de conocimientos tanto si estas tareas se realizan para sí (en procesos de autoformación y/o de autoevaluación) como para otros (profesores, autores de manuales, examinadores, etc.). Pero las nociones que entran en juego, las tipologías a las que se hace referencia, las modalidades de construcción de escalas que se citan, interesan fundamentalmente a técnicos en evaluación y categorización.

Los seis niveles de competencia en lengua					
A. Usuario elemental		B. Usuario independiente		C. Usuario experimentado	
A1.	A2.	B1.	B2.	C1.	C2.
Introducción o descubrimiento	Intermediario o de supervivencia	Umbral	Avanzado o independiente	Autónomo	Dominio

2.1.3. Cap. 4. La utilización de la lengua y el aprendiz/usuario

En este capítulo se describen, con una extremada minuciosidad, lo que podríamos denominar los comportamientos que la comunicación humana exige y los contextos y soportes en los que se realiza. De la exhaustividad del mapa de la comunicación que este capítulo dibuja, da cuenta el índice de sus contenidos, con cerca de 40 entradas, y las más de 60 páginas que ocupa. El capítulo está dividido en 6 apartados, dedicado cada uno a una variable comunicacional, los cuales, a su vez, se organizan en distintas secciones que dan cuenta de los componentes o de los contextos, soportes o tipología de las distintas variables comunicativas, tal como se puede ver en el cuadro resumen siguiente:

Contexto de utilización	Temas de comunicación	Tareas y finalidades	Actividades de comunicación y estrategias	Operaciones de comunicación	Texto
Ámbitos Situaciones Condiciones y exigencias Contexto mental del aprendizaje/usuario y del interlocutor	Temas: p.e. vacaciones y tiempo libre Subtemas: p.e. deporte Nociones específicas: p.e. terreno, personas, medidas, tiempo...	Tipos de tareas según necesidades Utilización lúdica, estética y poética de la lengua	Actividades: De producción oral y escrita. De recepción oral y escrita. De interacción oral y escrita De mediación oral y escrita De comunicación no verbal (lenguaje corporal, onomatopeyas, rasgos prosódicos, elementos paratextuales). Estrategias: Para cada una de las actividades anteriores: Producción, Recepción, Interacción y Mediación	Planificación Ejecución Control Gestos/ Acciones Paralenguaje Paratexto	Soportes Géneros y tipos de textos orales y escritos

2.1.4. Cap. 5. Las competencias del usuario/aprendiz

Este capítulo ha sido desgajado del anterior en la última versión del MECR. Se trata aquí de dar cuenta de las competencias –en realidad el conjunto de las competencias humanas– que el sujeto pone en acción para realizar las tareas, actividades y estrategias anteriormente repertoriadas. Las reunimos en el cuadro que viene a continuación.

Competencias generales	Competencias comunicativo-lingüísticas
<p>Saber: cultura general, saber sociocultural, toma de conciencia intercultural.</p> <p>Aptitudes y saber hacer: aptitudes prácticas y saber hacer, aptitudes y saber hacer interculturales.</p> <p>Saber ser/estar: actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, rasgos de personalidad.</p> <p>Saber aprender: conciencia de la lengua y de la comunicación, conciencia y aptitudes fonéticas, aptitudes para el estudio, aptitudes para el descubrimiento.</p>	<p>Competencias lingüísticas: competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica.</p> <p>Competencia sociolingüística: marcadores de las relaciones sociales, reglas de educación, expresiones de la sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento.</p> <p>Competencias pragmáticas: competencias discursiva y funcional.</p>

2.1.5. Cap. 6. Operaciones de aprendizaje y enseñanza de las lenguas

El objetivo, en este caso, es preguntarse, de un lado, «*de qué manera(s) el aprendiz se vuelve capaz de realizar adecuadamente las tareas, las actividades y las operaciones y de construir las competencias necesarias para la comunicación*», de otro, «*cómo los enseñantes, ayudados por todo el material pedagógico, pueden facilitar estas operaciones*» y, finalmente, «*cómo las autoridades educativas y otros responsables pueden elaborar del mejor modo posible los programas de lenguas vivas*» (Pág., 104). Para responder a estos interrogantes se plantea primero qué «*deben adquirir o aprender los aprendices*», qué «*objetivos*» han de buscarse y con qué «*medios*», cómo «*aprenden los aprendices*» y qué «*puede hacer cada tipo de usuario del Marco de referencia para facilitar el aprendizaje de la lengua*», continúa luego ofreciendo un catálogo de «*algunas opciones metodológicas para la enseñanza aprendizaje de las lenguas*»; concluye, finalmente, con una reflexión sobre el tratamiento de las «*faltas y errores*».

Lo más útil para los profesores, a mi entender, es lo que se dice en los dos últimos apartados y en el que se refiere a cómo aprenden los alumnos. Con respecto a éste, el MECR admite que no se sabe gran cosa al respecto, lo que explica la existencia de una gran diversidad de opiniones, muchas de las cuales son repertoriadas en el documento.

Este planteamiento se traslada al apartado penúltimo, el de las opciones metodológicas, que se organiza en nueve espacios: el primero, «*enfoques generales*», ofrece un repertorio variado de las interacciones pedagógicas que permiten aprender a los alumnos; el segundo, «*enfoques específicos*», subraya la necesidad de tomar en consideración los roles de los enseñantes, de los aprendices y de los soportes utilizados; el tercero, reflexiona sobre los «*roles de los textos*»; el cuarto, toca el tema de las «*tareas y actividades*»; el quinto, el de las «*estrategias de comunicación*»; el sexto, aborda las «*formas variadas del desarrollo de las competencias generales*»; el séptimo, se interroga sobre la manera de desarrollar más adecuadamente «*las competencias lingüísticas*»; el octavo, ofrece distintas pistas sobre cómo puede el aprendiz «*transferir la competencia lingüística*»; el noveno y último, indaga cuestiones relativas al «*desarrollo de las competencias pragmáticas*».

En cuanto al tema de las «*faltas y los errores*», conceptos que son pertinentemente diferenciados por el MECR, se hace un listado de algunos de sus significados, se proponen medidas distintas, incluso contradictorias, para su tratamiento y se hacen algunas consideraciones en torno a su utilización didáctica.

2.1.6. *Cap. 7. Tareas*

Se define y analiza aquí la unidad de trabajo que más ampliamente aparece hoy en las prácticas metodológicas, la tarea. Recuérdese que la propia actividad de uso y aprendizaje de la lengua era concebida como tarea, en la perspectiva accional por la que se decantaba el MECR (Cap.2). La estructura del capítulo es ésta:

Descripción de la tarea	Realización de la tarea	Dificultad de la tarea
Descripción de tarea Multiplicidad de tareas	Competencias Condiciones y exigencias Estrategias	Según las competencias y las características del aprendiz. Según las condiciones y exigencias de la tarea

2.1.7. Cap. 8. Diversificación lingüística y currículo

La intención de este capítulo es reafirmar –y extraer las consecuencias de ello– una idea que hoy es un lugar común en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, pero que ha necesitado un largo recorrido antes de alcanzar el consenso generalizado actual: no existe un currículo –un programa de formación– único, no sólo porque los objetivos de aprendizaje varían de un sujeto a otro (por razones objetivas –pongamos profesionales– o subjetivas –digamos de afinidades afectivas o de entretenimiento de tipo lúdico o no–), sino porque los resultados nunca son idénticos en los distintos sujetos aún cuando éstos sean sometidos al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y su nivel de motivación sea –supuestamente– el mismo. Lo que en el capítulo 4 se denominaba el *contexto mental de aprendiz/usuario* constituye un elemento diferenciador de los procesos curriculares de radical importancia.

Son estas ideas las que permiten entender la organización del capítulo que a continuación se resume:

Definición y primera aproximación	Opciones para construcciones curriculares	Hacia escenarios curriculares	Evaluación y aprendizajes escolares y extra- o postescolares
Es «la competencia para comunicar lingüístico-discursivamente y para interactuar culturalmente por parte de un actor social que posee, en grados diversos, el dominio de varias lenguas y la experiencia de varias culturas» (p. 129)	Diversificar en el interior de una concepción de conjunto De lo parcial y de lo transversal	Currículo y variación de los objetivos Ejemplos de escenarios curriculares diferenciados	Definición y lugar del currículo Portafolio y perfil Orientación modular multidimensional

2.1.8. Cap. 9. Evaluación

Es, como el tercero, al que va unido (de hecho en la versión anterior del MECR aquél precedía a éste), muy técnico, pero no por ello deja de tener interés para un enseñante –y no sólo de lenguas– puesto que en él encontramos una fina categorización de tipos de evaluación (¡hasta 26!) con sus definiciones respectivas. Lástima que, como lo reconoce el MECR en la introducción al capítulo, aquí se planteen las cosas únicamente desde la perspectiva de la evaluación de las producciones de los aprendices, dejando de lado otros factores no menos importantes:

*«En este capítulo, se utiliza la palabra ‘Evaluación’ en el sentido de evaluación de la puesta en acción de la competencia de la lengua. Todo **test** de lengua es una forma de evaluación pero existen numerosas otras formas de evaluación (por ejemplo, las listas de control en evaluación continua; la observación informal del enseñante) que no pueden ser consideradas como test. Evaluación es un término más amplio que control. Todo **control** es una forma de evaluación pero, en un programa de lengua, la competencia del aprendiz no es la única cosa evaluada –por ejemplo, la rentabilidad de determinados materiales pedagógicos o métodos, el tipo y la calidad del discurso efectivamente producido, la satisfacción del enseñante y la del aprendiz, la eficacia de la enseñanza, etc. Este capítulo está consagrado a la evaluación de las producciones y no a los otros aspectos de un programa de enseñanza/aprendizaje». (Pág., 135).*

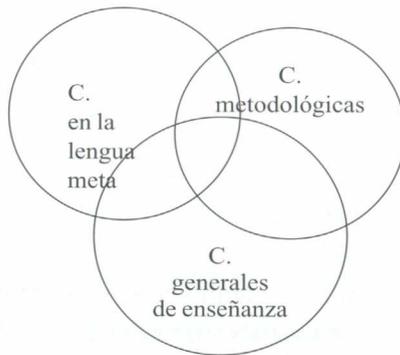
2.2. Documentos complementarios

El MECR ha sido implementado con una serie de Guías de uso. Citaré aquí dos: la *Guía para uso de los enseñantes*, redactada por Brian Page, y la *Guía para uso de los Formadores de Enseñantes de la Escuela Primaria*, elaborada por Rita Balbi⁴. Resumen ambas –insatisfactoriamente a mi entender los contenidos del MECR desde la perspectiva del actor al que se dirigen y están pensadas para poder ser utilizadas como instrumento de autoformación.

⁴ Los dos son de libre acceso a través de la página Web del Consejo de Europa. (Ver nota 3.)

Para ello, al final de los resúmenes de cada apartado, se plantean al usuario de la guía una serie de preguntas cuya función es ayudarlo a reflexionar sobre lo que está haciendo en su práctica y a situarse en relación con las posibilidades abiertas por el MECR.

La *Guía para uso de los Formadores* me parece especialmente interesante porque no se contenta con resumir los contenidos del MECR –con las limitaciones a las que me refiero, y sobre las que volveré a insistir más tarde–, sino que se abre por dos capítulos propios muy sustanciosos que deberían ser objeto de análisis y discusión preferencial entre formadores de profesores y entre éstos y los propios profesores. El primero aborda *El contexto de formación* y tiene como objetivo describir “*las diversas situaciones de formación según el bagaje de los enseñantes y el nivel más o menos avanzado de su carrera*”; el segundo se interroga sobre las *Competencias de base requeridas para enseñar una lengua viva en la escuela primaria* y en él me detendré algo más porque podrá ser de utilidad a los profesores y a los formadores para situarse en relación con un programa de formación ideal. Los componentes de esta formación ideal son presentados esquemáticamente en términos de competencias como sigue:



Y he aquí, en este caso literalmente y no de modo resumido, como he hecho hasta ahora (aunque también ahora presentados, como en los otros casos, de manera visualmente diferente para mejor poder aprehenderlos), los contenidos que se plantean para cada uno de esos ámbitos:

Competencias de base de un profesor de lenguas extranjeras

Competencias en la lengua de la cultura meta	Competencias metodológicas	Competencias generales en cuanto enseñante
<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencia de comunicación, que incluye la competencia cultural 2. Capacidad para aprender una lengua extranjera de manera autónoma 3. Técnicas de aprendizaje tales como dominio de la gramática y del vocabulario 4. Capacidad para preparar y dispensar clases lingüística y culturalmente adaptadas a alumnos de primaria 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivar a los aprendices, darles confianza en sí mismos, crear una atmósfera estudiosa, impulsar a la creatividad y a la autonomía 2. Estimular a los alumnos teniendo en cuenta su personalidad, su estilo de aprendizaje, su nivel de desarrollo cognitivo y afectivo 3. Definir, aplicar y evaluar los objetivos <ol style="list-style-type: none"> 4. Ser consciente de las diferentes concepciones de la enseñanza de las lenguas y de su incidencia en el aprendizaje 5. Hacer opciones pedagógicas ilustradas y coherentes en todos los ámbitos: métodos, materiales, actividades, estrategias y técnicas 6. Analizar, escoger, adaptar y crear materiales, tareas y actividades pedagógicas <ol style="list-style-type: none"> 7. Elaborar y gestionar materiales y actividades pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las capacidades receptivas, del saber-hacer productivo y de las aptitudes al intercambio interpersonal. 8. Ofrecer a los aprendices un apoyo claro e interactivo 9. Evaluar los progresos de los aprendices 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de gestión de una clase 2. Aptitudes interpersonales 3. Aptitud para cooperar con la dirección del establecimiento 4. Aptitud para cooperar con sus colegas <ol style="list-style-type: none"> 5. Aptitud para cooperar con los otros establecimientos, comprendidos los extranjeros (participar, por ejemplo, en programas internacionales) 6. Capacidad para enseñar a clases compuestas de alumnos que no tengan las mismas capacidades de aprendizaje 7. Aptitud para gestionar el programa como un recurso 8. Aptitud para adaptar las normas pedagógicas ideales a las exigencias institucionales o de otro tipo

2.3. ¿Por dónde abordar el MECR?

¿Por dónde comenzar a hincar el diente a este denso documento? En primer lugar, y desde mi punto de vista, por el propio documento, es decir, no pasando por la antesala de las Guías correspondientes, o en todo caso no quedándose en ellas, porque –al menos en lo que respecta a las que yo he leído– no introducen suficientemente los contenidos del MECR. Me parecen un buen recordatorio de él –porque, una vez leído éste, es posible poner en aquellas lo que les falta– pero una introducción insuficiente y engañosa. Sólo una vez trabajado el documento completo la función autoformativa de las Guías se hace, creo yo, posible.

En segundo lugar, yo comenzaría la lectura del MECR por uno de estos dos capítulos, el 7º o el 8º. El 7º –*Las tareas y su rol en la enseñanza de las lenguas*–, porque supone entrar por la explicitación de las características de la modalidad de trabajo privilegiada, lo que establece un puente entre la práctica de cada uno y el MECR, lo que ha de ayudar a comprender más fácilmente el resto del documento. El 8º –*Diversificación lingüística y currículo*–, porque constituye una presentación de los posibles objetivos y contenidos curriculares desde la perspectiva de la diversidad. Entrar por aquí limita la desazón que puede originar la lectura sin esta saludable prevención que relativiza la exhaustividad del documento.

Pero una lectura es ya una interpretación: decir algo de un texto es decir ya otra cosa y cada uno tiene sus modos de acceso a los documentos que aportan saber. De modo que, seguramente, cada uno ha de encontrar su modo de entrar en el MECR asumiendo el necesario y útil riesgo de la equivocación.

2.4. El Portfolio

Antes de terminar la presentación, unas líneas sobre el *Portfolio Europeo de las Lenguas* y su *Guía de uso* (PEL) correspondiente⁶. Su creación se anuncia ya en el mismo *Symposium intergubernamental de Rüschtlikon* de 1991, citado en el primer capítulo del MECR, en el que se definen las caracte-

⁶ También este documento y la guía que lo completa es accesible a través de la página Web del Consejo de Europa: <http://culture.coe.int/portfolio>.

rísticas de éste⁷, cuando se toma la decisión de «*poner a punto a nivel europeo, un instrumento común que permita a los individuos que lo deseen mantener un registro actualizado de los diferentes componentes de los resultados adquiridos y de su experiencia lingüística, tanto si ésta ha sido reconocida formalmente como si no; tal documento [...] pondría en evidencia de manera positiva las adquisiciones de naturaleza diversa del aprendiz en un punto dado de su recorrido*». El instrumento en cuestión se convertirá en el PEL.

¿En qué consiste? Se compone de tres elementos, pasaporte, biografía y dossier, que tienen funciones «pedagógica» (ayudar al aprendiz en cada momento a tener conciencia de qué cosas sabe hacer con la lengua o lenguas que habla) y de «presentación» (por ejemplo, en el mercado de trabajo), además de colaborar a alcanzar los objetivos generales que justifican todo el proyecto europeo de lenguas vivas.

El Pasaporte consta de tres partes: la definición del *perfil lingüístico* del titular, perfil que se define a partir de los descriptores esenciales de los seis niveles de dominio de la lengua que en su momento ya citamos⁸; un resumen (porque la Biografía como tal constituye un documento aparte) de la *biografía lingüística y cultural* del propietario del documento y el *currículo académico*, finalmente, donde se da cuenta de los certificados y diplomas de carácter lingüístico-cultural que se van obteniendo.

El PEL ha sido completado por una amplia guía, *El portfolio europeo de las lenguas: guía para los enseñantes y los formadores de los enseñantes*, a cargo de David Little y Radka Perclova, un muy interesante y útil documento. Mucho más orientada hacia la práctica que el MECR, además especialmente focalizada en la práctica educativa en los niveles obligatorios de la enseñanza (cuando el Consejo de Europa pensaba en principio que ese instrumento que es el PEL sería útil fundamentalmente para los adultos), esta guía constituye un excelente depósito de propuestas pedagógicas de autoformación (para el profesor) y de ayuda al autoaprendizaje (para los alumnos y para el profesor en su trabajo con los alumnos), y, en general, para una enseñanza y aprendizaje autoreflexivos que capaciten al alumno y al profesor para la autonomía y la formación a lo largo de la vida. Estos dos aspectos –autonomía y aprendi-

⁷ Véase la versión francesa del MECR. Paris, 2001. Pág., 11.

⁸ Ver apartado 2.1.2. Opus cit.

zaje a lo largo de toda la vida— son, sin duda, si no los más novedosos, los más interesantes y en ellos es en los que más se insiste en el PEL.

Como el PEL es un desarrollo del MECR, la guía se termina, como éste, por minuciosos listados de los descriptores. El primero lleva por título, *Ejemplos de escalas del marco europeo común «para la comprensión oral, la comprensión escrita, la interacción oral, la producción oral, la interacción escrita y la interacción escrita y la producción escrita»*, en el que aparecen más de 250 ítems diferentes; el segundo, ofrece unas *«listas de referencia para la auto-evaluación de la versión suiza del Porfolio europeo de las lenguas»*, constituida por cerca de 300 ítems.

3. GRANDEZAS Y MISERIAS DEL MECR (Y DEL PEL)

Hasta aquí la laboriosa y poco exultante tarea de presentación de los documentos. Ahora un balance de los mismos.

3.1. Grandezas

El primer gran mérito de estos documentos —y también su más grande debilidad, por el riesgo tecnicista que ello comporta, como luego veremos— es la exhaustividad teórica y práctica que abarca: descripción de objetivos, contenidos, destrezas, ámbitos, evaluación, tipos de discurso, modalidades de tareas, modelos y modos de enseñanza y de aprendizaje, etc., y, al hilo del paisaje minucioso que se va dibujando, la definición de los conceptos fundamentales que estructuran hoy el campo de la didáctica de las lenguas en los tres niveles citados —aunque ése no sea el lenguaje utilizado por el MECR— al comienzo de este texto: el Didactológico o meta-didáctico, el Didáctico o meta-metodológico y el metodológico. El MECR, y el PEL a su manera, se presentan así como una ingente fuente de informaciones sobre nuestro campo disciplinar a todos los niveles y para todo tipo de actores, un vademécum de uso imprescindible en la mayoría de sus capítulos.

Dicho esto, me interesa subrayar lo que para mí son algunos de sus puntos fuertes, entre los que incluyo también, naturalmente, ese carácter de depósito de conocimientos que acabo de señalar.

En primer lugar, el hecho de insistir poderosamente en que sabemos ya cosas de una lengua cuando accedemos a ella (conocimientos generales sobre el mundo, sobre el funcionamiento pragmático de la lengua, sobre determinados aspectos fónicos –segmentales o fonológicos y suprasegmentales o entonativos–, con frecuencia, también, –y cada vez más debido a la influencia y alcance creciente de los teledidacticos– sobre un cierto léxico y hasta sobre algunas expresiones, y naturalmente sobre cuestiones de tipo cultural).

En segundo término, la idea, consecuente con lo anterior, de que no existe una competencia estanca para cada lengua sino que lo que cada uno de nosotros posee es, en realidad, una competencia lingüístico-comunicativa única que se va ampliando progresivamente a lo largo de la vida.

En tercer término, y por ello mismo, la observación de que una competencia comunicativa se caracteriza por ser desequilibrada y evolutiva, diferenciada, parcial y funcional, rasgos que afectan tanto al dominio de la lengua y cultura maternas como al de las otras lenguas-culturas que poseemos en un grado u otro.

En cuarto lugar, la apuesta por el desarrollo de la conciencia lingüística y comunicacional del aprendiz, sea cual sea su edad, incluso a nivel de estrategias metacognitivas, para que el aprendiz pueda conocer y controlar mejor sus personales modos «espontáneos» de gestión de las tareas.

En fin, por último, en este orden de cosas, y como corolario lógico de todo lo anterior, la necesidad –implícitamente enunciada en el MECR y en el PEL– de avanzar hacia un currículo lingüístico-cultural único:

«La reflexión sobre el currículo debe inscribirse en el interior de un proyecto general de promoción de la diversidad lingüística. Lo cual implica que la enseñanza/aprendizaje de una lengua sea también pensada en relación con lo que el sistema de formación prevé para otras lenguas y con lo que pueden ser, con el tiempo, las trayectorias de los aprendices en su construcción de una competencia diversificada en lenguas.»⁹

⁹ MECR. Pág., 129.

Todo esto no puede dejar de tener consecuencias didáctico-metodológicas que deberían ser muy visibles en las aulas.

Otro aspecto que tengo interés en resaltar como uno de los puntos fuertes del MECR, punto que, creo yo, abre a la práctica y a la investigación educativas un ámbito que habrá de dar sus frutos en el futuro, es el que se refiere a la dimensión *Contexto mental del aprendiz/usuario*¹⁰, que el MECR concreta en cuestiones como *intenciones, estado del pensamiento, reflexión, necesidades y deseos, condiciones personales, estado de ánimo*, o también aquellas que tocan el ámbito del *saber-ser/estar* del sector de las *competencias generales*¹¹, concretado en *actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y rasgos de personalidad*. Las motivaciones se organizan a su vez en *internas/externas, instrumentales/integrativas y deseo de comunicar, necesidad humana de comunicar*. La palabra está dicha: *¡deseo! y ¡deseo de comunicar!* En definitiva, están aquí implicadas aquellas dimensiones subjetivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se escapan a la observación del enseñante pero, con frecuencia, también a la conciencia –y, por lo tanto, a la observación– del aprendiz y que, sin embargo, son factores absolutamente determinantes en dichos procesos. Todos ellos podrían reunirse en torno a términos como dimensión afectiva o emotiva de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, o también relativa al deseo de aprender. Todos estamos de acuerdo en que se trata de una variable fundamental pero sobre ella sabemos muy poco e ignoramos cómo abordarla. Mi posición aquí es más radical que la del MECR, hasta el punto de que donde él escribe, por ejemplo, «*la corriente de pensamiento: las ideas, sentimientos, sensaciones, impresiones que vienen de la conciencia*»¹², yo transformaría la última parte de este modo: “*que vienen del inconsciente*», lo cual no quiere decir que no vengan de la conciencia, pero sí de esa parte incognoscible de ella que es el inconsciente. Sobre la dimensión afectiva –que, recuérdese, es un componente fundamental del enfoque natural de S. D. Khrashen (cfr. el filtro afectivo)– del aprendizaje de lenguas se han hecho ya trabajos importantes (véase por ejemplo el libro recientemente coordinado por J. Arnold (2000)), pero prácticamente ninguno de ellos aborda la cuestión desde la estricta perspectiva de la materia que es objeto de enseñanza aprendizaje: una lengua-cultura diferente.

¹⁰ MECR. Cap. 4. Pág., 44.

¹¹ MECR. Cap. 5. Pág., 84.

¹² MECR. Pág., 44.

El MECR apunta más fino cuando observa, en el apartado relativo a las *competencias de saber-aprender* del usuario-aprendiz titulado *Conciencia de la lengua y de la comunicación*: «La sensibilización a la lengua y a su utilización implican el **conocimiento** y la **comprensión** de los principios, según los cuales las lenguas son organizadas y utilizadas, de tal manera que una nueva experiencia pueda integrarse en un marco organizado y sea acogida como un **enriquecimiento** y no como una amenaza hacia un sistema establecido que el aprendiz considera como normal y ‘natural’». Y también cuando, en el apartado del *saber ser/estar*¹³, habla de las actitudes de «apertura e interés hacia nuevas experiencias, los otros, otras ideas, otros pueblos, otras civilizaciones...», de la «voluntad de relativizar su punto de vista y su sistema de valores culturales», de la «voluntad y la capacidad de tomar sus distancias en relación con las actitudes convencionales relativas a las diferencias culturales». E igualmente roza el MECR este tema en toda su profundidad cuando incluye las resistencias *afectivas*¹⁴ como uno de los componentes de las dificultades de la tarea.

Estas son las cuestiones que, precisamente, más ocupan mi reflexión didáctica en estos momentos: ¿qué tipo de emociones positivas o negativas experimentan los aprendices de lenguas-culturas segundas ante el encuentro con esa realidad otra y de dónde vienen esas emociones que multiplican fabulosamente o reducen dramáticamente el deseo de aprender? ¿qué es lo que explica que en ocasiones el encuentro con esa otra lengua-cultura sea recibido como una amenaza y en otras como una experiencia gratificante? La apertura e interés hacia nuevas experiencias, la voluntad de relativizar, de tomar distancias, ¿dónde encuentran sus resortes?, ¿son de verdad enseñables y de qué modo? ¿Qué decir de las resistencias del inconsciente?¹⁵

En fin, para terminar la lista de «grandezas», no sería justo olvidar una dimensión que de tan presente en el discurso del MECR pasa desapercibida: la indisociabilidad de la dimensiones culturales y lingüísticas.

¹³ MECR. Pág., 84.

¹⁴ MECR. Cap. 7. Pág., 123.

¹⁵ En los últimos años he abordado repetidamente ambas inseparables dimensiones –inconsciente y emociones– en relación con el aprendizaje de lenguas. Ver, por ejemplo, ATIENZA. 1996. 1998. 2001. Aquí mismo, en el capítulo titulado *La emergencia de lo inconsciente en el acceso a la lengua extranjera*, trato ampliamente esta cuestión.

3.2. Miserias

Pero, tras aplaudir estos aspectos –y otros que deberían ser también citados pero que, por más evidentes o convencionales, no creo necesario subrayar– me parece también necesario llamar la atención sobre lo que, sin poner demasiado hierro en ello, llamaré puntos débiles o interrogantes, o, simplemente para no rehuir hacer juicios, que admito, sin embargo, de antemano, como probablemente injustos, desencuentros con el MECR.

Por un lado, como ya anunciaba antes, está su exhaustividad. La inflación de informaciones, la minuciosidad y fineza de los análisis (de los objetivos, de los contenidos, de los tipos de saberes, de las competencias lingüísticas y culturales, de las escalas, de los tipos de evaluación) pueden constituir un corsé que ahogue la creatividad del profesor («*¡Qué buen pedagogo era yo cuando no sabía nada de pedagogía!*», exclamaba, como admonición, el escritor francés D. Pennac, en 1997). Haber descubierto la importancia del discurso y reflexionar sobre sus formas, organización y funcionamiento, ha abierto, sin duda, espacios interesantes a la didáctica de las lenguas; pero poner la práctica de la enseñanza-aprendizaje de idiomas al servicio del repertorio cada vez más extenso de conceptos abiertos por ese campo de las ciencias del lenguaje y de los exhaustivos listados de descriptores que lo desarrollan, puede ser tan esterilizante como lo fue en su momento el sometimiento a la lingüística estructuralista y a la programación por objetivos. Y ello tanto para los profesores como para los aprendices. Tal como se presentan las cosas no es impensable que los aprendices vayan a ser capaces de saber cómo se hacen (pragmáticamente) cada una de las cosas que se pueden hacer con palabras, pero que no lleguen a adquirir la capacidad de utilizarlas naturalmente en contexto, que es lo que ocurría antes con la gramática tradicional o la estructuralista.

Además de esta voluntad descriptiva totalizadora y sus riesgos, hay que estar también alerta en relación con la tentación imperialista e igualitarista de someter a todo el mundo al mismo tipo de prácticas descriptivas, discursivas, evaluativas... ¿Dónde quedaría la innovación? ¿Es realmente necesario que exista un Marco Europeo constriñente? Ya sé que se insiste en la flexibilidad y la diversidad, pero de un modo tal que parece que lo que no concuerda con el pensamiento didáctico dominante del que el MERC y el PEL se hacen los portavoces, es citado como desviacionismo que no hay más remedio que aceptar para no contradecirse demasiado con ese principio general de la

diversidad. ¿Qué ocurre con los alumnos y los profesores que, por las razones que sean, no pueden, saben o quieren seguir esas opciones? ¿Serán condenados al ostracismo? Se habla de libertad, pluralidad, de que no se sabe gran cosa sobre los procesos de aprendizaje, etc. pero, sin embargo, el PEL constituye un verdadero pensamiento único en el campo de la Didáctica: formar parte de proyectos europeos, conseguir homologación de las propuestas y soportes didácticos, etc. parece que no sólo es obligado sino que, además, sólo es posible si hay sometimiento a los modelos dominantes.

Otro aspecto preocupante, que sin duda no es independiente del anterior, es la opción clara del MECR por los manuales en lugar de por la formación de los profesores y por un cambio del estatuto de éstos, formación y cambio que les permitiese, en efecto, convertirse en investigadores en la acción, en fabricantes de sus propios materiales. Sin embargo, contradictoriamente, el MECR exige a los profesores:

«comprender los procesos de aprendizaje en toda su complejidad, aun cuando esta comprensión pueda mostrarse ser el resultado de la experiencia más que el producto claramente formulado de una reflexión teórica, lo que constituye su contribución al partenariado sobre el aprendizaje que debe establecerse entre investigadores en educación y formadores de enseñantes»¹⁶.

Sorprende que tal demanda no haga pensar en la necesidad de una reforma de la formación de los profesores y de su estatuto profesional. Sorprende también que, a la vez, se hagan actos de fe eclecticista. En efecto, a cambio de la anterior exigencia, y como compensación, la actitud se vuelve demagógica: todo puede ser válido. Porque no es un planteamiento que constituya una llamada a la toma de conciencia de la complejidad de los procesos de aprendizaje de lenguas –lo que sería saludable– sino una justificación –que me parece peligrosa– del eclecticismo. La *ilusión metodológica* que planteara críticamente F. Debyser hace casi treinta años (1973) parece que pugna por emerger una vez más. De hecho se refuerza la división del trabajo entre teóricos y prácticos. A los primeros se les reserva el MECR; a los segundos su concreción en cada caso. Y si su tarea es excesiva, pueden utilizar recursos didác-

¹⁶ MECR. Cap. 6. Pág., 111.

ticos salvadores, como los que propone la *Guía de uso del Portfolio* (página 64, por ejemplo): «*Que los aprendices más competentes elaboren materiales para los otros*». ¡Hay, sin embargo, otras posibilidades! Por ejemplo, ésta: en no pocos países europeos, desde hace años, y en España de modo muy importante en estos momentos, el descenso de la natalidad debería haber llevado a los responsables educativos, y aún puede conducirlos a ello ahora, no a cerrar aulas, sino a reducir la carga lectiva del profesor para posibilitar la investigación y el trabajo cooperativo entre los profesores.

Finalmente, ¿no se espera demasiado quizás de las lenguas, y por ello de los profesores que se ocupan de su enseñanza? El futuro del mundo parecería depender de ambos:

«Solamente mediante un mejor conocimiento de las lenguas vivas europeas se llegará a facilitar la comunicación y los intercambios entre Europeos de lengua materna diferente y, por lo tanto, a favorecer la movilidad, la comprensión recíproca y la cooperación en Europa y a eliminar los prejuicios y la discriminación»¹⁷.

Esta confianza milagrera en el poder de las lenguas es, sin duda, bienintencionada, pero puede causar verdaderos estragos. La historia ofrece numerosos ejemplos de uso de la lengua del otro para mejor someterlo (véanse los vivos debates habidos en Francia en torno a la pertinencia de la enseñanza del alemán y a sus funciones en las épocas de confrontación bélica entre las dos naciones durante el siglo XIX y hasta prácticamente la mitad del XX¹⁸; véanse también los objetivos que se plantea Estados Unidos al lanzar su Método para el Ejército en 1944 tras el desastre de Pearl Harbor o, posteriormente con la reforma educativa de los años 60, tras haber tomado conciencia

¹⁷ MECR. Cap.1. Pág., 10.

¹⁸ «*Se ha visto al oficial, e incluso al soldado alemán, perfectamente al corriente de nuestro país, sabiendo no sólo hacerse comprender en relación con todo lo que podía concernir a los reavituallamientos y requisiciones, sino también sabiendo leer nuestros periódicos para recoger en ellos informaciones útiles, sabiendo interrogar a los campesinos sin el intermedio de un intérprete a menudo poco fiel, interceptar cartas y despachos y leer su contenido, sorprender las conversaciones íntimas de los prisioneros para su provecho, y en fin, redactar por sí mismos si la necesidad se presentava, en mal francés si se quiere, pero inteligiblemente, las órdenes y las notificaciones que importaba hacer conocer a los habitantes de las localidades invadidas*» (MONTUCCI. 1871. Págs. 3-4). Por ello «*más que nunca será necesario saber alemán para ir al territorio de nuestros enemigos a saber lo que dirán, pensarán, prepararán*», (HAVETTE. 1916).

de que estaba perdiendo la carrera espacial frente a Rusia). El dominio de varias lenguas no asegura el talante tolerante de ningún sujeto. Se sabe que en algunos casos el conocimiento del otro que el acceso a su lengua cultura proporciona aumenta las resistencias hacia él¹⁹. Por ello el problema es otro: hay que enseñar las lenguas planteándose como uno de los objetivos primordiales de esa enseñanza que las mismas puedan convertirse en instrumentos de comprensión, cooperación y eliminación de prejuicios y de discriminación.

4. CONCLUSIÓN

Mi propósito no era simple. Supongo, por ello, que no lo he alcanzado más que relativamente. Se trataba, de un lado, de presentar el MECR y el PEL del modo más objetivo –y breve– posible y, de otro, de ofrecer una evaluación de los mismos, fundamentalmente del primero. Disponer de más espacio me hubiese posibilitado matizar lo uno y lo otro más finamente. Pero no me hubiese permitido escapar al fracaso cierto que acompaña a un ejercicio de esta índole. Presentar el resumen de un texto es presentar el resumen de una lectura de ese texto, una entre las múltiples lecturas posibles, relativa por lo tanto. No menos relativa ha de ser –doblemente relativa, necesariamente– la evaluación del texto a partir de ese resumen ¿Relativa a qué? A la propia historia personal y profesional del lector. Alguien decía incluso que toda biografía era, sobre todo, una autobiografía. Estoy de acuerdo. Por ello tanto el resumen como la evaluación que preceden hablan más de mí mismo que del documento que me ha servido de disculpa para expresarme. Ello no me hace, sin embargo, perder la esperanza de que en alguno de los lectores que haya llegado hasta aquí haya surgido el deseo de leer por sí mismo esos dos documentos que van a pautar el trabajo de los profesores de idiomas en los próximos años: el *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas* y *Portfolio Europeo de las Lenguas* y su *Guía de uso*.

¹⁹ Ver, por ejemplo, COLEMAN, J.A. «Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes». En BYRAM, Michael y FLEMING, Michael (ed.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idioma*. Cambridge University Press. Madrid, 2001.

BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, J. (coord.). *La dimensión afectiva en la enseñanza de idiomas*. Cambridge. Madrid, 2000.

ATIENZA, J. L. «Comenius y la didáctica de las lenguas». *Idiomas*, 12. 1992.

— «Emocionarse para aprender: una defensa de los enfoques comunicativos». *Boletín Informativo de Lenguas*, nº 7. CEP de Villaverde. Madrid, 1996.

— «Emoción y aprendizaje de lenguas extranjeras». *Aula*, 76. 1998.

— «Conflicto lingüístico e inconsciente. Algunas razones suplementarias para potenciar la enseñanza del asturiano». En GONZÁLEZ RIAÑO, Xosé Antón (coord.). «Enseñances Llingüístiques y competencies educatives». Academia de la Llingua Asturiana/Gobierno del Principáu d'Asturies. Oviedo, 2001.

CARAVOLAS, J. *Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l'enseignement des langues*. Guérin. Montréal, 1984.

COLEMAN, J.A. «Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes». En BYRAM, Michael y FLEMING, Michael (ed.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idioma*. Cambridge University Press. Madrid, 2001.

COMENIUS, J.A. *Didáctica Magna*. Akal. Madrid, 1986.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Didier/Conseil de l'Europe. Paris, 2001.

DEBYSER, F. «La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique». *Le Français dans le monde*, 100. 1973.

GALISSON, R. «Didactologie et idéologies». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 60. 1985.

HAVETTE, H. «*A propos de l'allemand et quelques autres langues étrangères*». En *Revue de l'Enseignement des Langues Vivante*. Julio, 1916.

MONTUCCI, L.H. *Les langues vivantes avant et après la guerre*. CH. Delagrave et Cie. Paris, 1871.

PENNAC, D. *Como una novela*. Anagrama. Madrid, 1993.

PUREN, Ch. «*Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire*». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 105. 1997.

LA EMERGENCIA DE LO INCONSCIENTE EN EL ACCESO A LA LENGUA EXTRANJERA

José Luis Atienza Merino
Profesor Titular de Escuela Universitaria
de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

1. Emociones y sujeto del inconsciente.
2. El aula como acelerador del inconsciente.
3. Lengua e inconsciente.
 - 3.1. Inconsciente, lengua materna y emociones.
 - 3.2. La voz –el significante– en el origen del sujeto dividido.
 - 3.3. La voz y el aprendizaje del funcionamiento de la comunicación.
 - 3.4. «*Lalangue*», la auténtica lengua materna.
 - 3.5. Lo que el significante hace del sujeto.
4. La lengua segunda como lugar de transferencia.
5. Bilingüismo e inconsciente.
6. Algunas conclusiones didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años se ha venido insistiendo en la importancia de las relaciones entre el aprendizaje y el mundo emotivo-afectivo del sujeto aprendiz. Normalmente esto se ha venido haciendo desde planteamientos fi-

losóficos o desde la plataforma de pensamiento que posibilita la psicología cognitiva, sea ésta de raigambre genética o histórico cultural. En los últimos años los avances de la neurobiología¹ han venido a confirmar las sospechas más radicales de aquellos planteamientos: pensamiento y emoción son inseparables, como lo probaría el hecho de que su sede cerebral sea la misma. En otro lugar he abordado la problemática de las emociones en el campo del aprendizaje de las lenguas extranjeras desde estas distintas perspectivas². Pero igualmente es posible hacerlo –sin, a mi entender, contradecir la vía anterior ni renunciar a ella, pero sí reduciendo sus pretensiones explicativas– desde el ángulo bien distinto del psicoanálisis, lo que supone la aceptación de que el yo de la conciencia está sometido a fuerzas que lo embridan y lo orientan, fuerzas que residen en la dimensión inconsciente de la conciencia, que el yo ignora, pero que operan incesantemente. También he oteado el problema desde esta plataforma en alguno de mis trabajos³. Es desde esta perspectiva como me interesa tratar la cuestión en este texto⁴. Y para ello necesito, en primer lugar, proponer una teoría de las emociones fundamentada en una teoría del sujeto y de modo más concreto en una teoría del sujeto del inconsciente.

1. EMOCIONES Y SUJETO DEL INCONSCIENTE

Para no extenderme demasiado y para forzarme a un orden, procederé mediante un listado de afirmaciones que tendrán un cierto carácter casi axiomático:

a) Cada sujeto humano se construye en la encrucijada de dos herencias que han ido evolucionando históricamente a lo largo del proceso de construcción de la especie: por un lado una herencia biológica –psicofísica– que es la que cada recién nacido aporta al nacer; por otro, una heren-

¹ DAMASIO, A. *El error de Descartes*. Crítica. Barcelona, 2001.

² ATIENZA, J. L. «*Emocionarse para aprender, una defensa de los enfoques comunicativos*». 1996.

³ ATIENZA. 1998. 2001 a y b. 2002.

⁴ Repetiré aquí, por lo tanto, cosas ya dichas en los textos a los que hago referencia. En especial seguiré de cerca, con frecuencia al pie de la letra, lo escrito en el trabajo del año 2001b, que sólo ha sido publicado en vasco. En realidad, el presente artículo puede considerarse –con la excepción, fundamentalmente, del apartado 6– en parte un resumen, en parte una reproducción de algunos de los apartados de aquél. Agradezco a la revista *Hizpide* el permiso para utilizar libremente en castellano ese artículo.

cia cultural –social– que es la que ese recién nacido encuentra –en forma de todo tipo de objetos, comportamientos y relaciones sociales– en la comunidad o comunidades que le reciben al nacer. La naturaleza humana –en lo relativo a la especie– es así una realidad escindida y el acceso a la naturaleza humana –en lo que respecta a cada sujeto– no puede ser otra cosa que el resultado de la reunión en él de esos dos componentes, reunión que tiene como marco las interacciones sociales a las que es sometido y que se va concretando en una suerte de progresivo injerto de la naturaleza humana –exterior a él– socialmente heredada sobre su naturaleza humana biológicamente heredada.

b) Ahora bien, el resultado de este movimiento de sutura desemboca en una nueva e inevitable escisión, ya no social, sino interna a cada sujeto, y que es esencial a su advenimiento a la dimensión humana.

Esta escisión podemos contemplarla desde una doble perspectiva del encuentro entre el sujeto y el otro.

Por un lado, el sujeto, no puede decir “yo” más que en los términos del Otro (con mayúsculas), es decir, en los términos del Orden cultural que lo nombra –le da nombre– y nombra el medio físico y social. En el mismo momento –y en el mismo movimiento– en el que el recién nacido se afirma como ser singular, con demandas que surgen desde su dimensión biológicamente heredada –desde su cuerpo–, ha de renunciar a aquello y a éstas o, en el mejor de los casos, ha de aceptar afirmar esa singularidad y satisfacer esas demandas de acuerdo con las reglas culturales establecidas en la herencia social que le ha acogido. Dicho de otro modo, el sujeto humano no sólo nace para morir sino que nace de morir: por la vida a la que aspira tiene que pagar el precio de expirar –de alguna manera– a la vida que porta⁵. Muere, pues, para vivir, pero aquello que muere no desaparece, sino que no pudiendo ser socializado, puesto en común, legitimado, no pudiendo ser soportado por la dimensión consciente de la conciencia, ésta se pliega, se escinde, construye una reserva, el inconsciente, donde lo que ha sido condenado a muerte permanece como aspiración, como laguna, como agujero, como demanda no satisfecha y siempre presente, como carta no contestada pero que sigue esperando respuesta, indefinidamente.

⁵ OGILVIE, B. *Lacan, le corps et le non-corps?* 1992. LACAN, J. *Séminaire XI*. Seuil. Paris, 1973.

Pero además del discurso del Otro, el recién nacido está sometido al discurso de cada uno de los otros singulares que lo rodean y que son los emisarios, representantes, testigos de aquél. Sin embargo, estos otros no son transmisores neutros, objetivos, descomprometidos, del Orden cultural, de la naturaleza humana que ha de ser socialmente heredada. Al contrario, operan desde un cuerpo marcado que añade mensajes a los mensajes del Otro, pervirtiéndolos. El mensaje que aportan está entonces marcado por un doble enigma: el de la cultura compartida por el conjunto de los otros, pero ignorada por el sujeto recién llegado, y el del cuerpo marcado de cada uno de los transmisores. Cuando el otro actúa sobre el niño no sólo transmite la marca del mensaje del Otro –al dar de comer, limpiar, cuidar, hablar... al niño según las reglas del Orden cultural–, sino que transmite también la marca de su propio cuerpo marcado, marcando así al otro con su marca –al darle de comer, limpiarle, tocarle, hablarle... de una manera concreta (con este ritmo, con esta violencia, con esa sonrisa, con esa mirada, con ese tono, con esa presión...). Pero esa marca no es señalada, no es objeto de negociación en el intercambio entre el adulto y el niño, entre otras cosas porque ni siquiera es conscientemente movilizada por el adulto. Y en estas condiciones tampoco puede ser socializada, tampoco se le puede dar sentido compartido. La traducción por parte del niño de los mensajes que el adulto le dirige no puede, en este caso, saldarse más que con un fracaso cuyos residuos irán a engrosar el acervo del inconsciente: *«El yo integra lo que puede ser traducido y puesto en forma en los mensajes [...] del otro. Lo que no puede ser traducido, el residuo de la traducción, constituye el inconsciente»*⁶.

c) El inconsciente así constituido no ha de imaginarse como una suerte de «otro mismo» que pudiese ser incluso más auténtico que el «yo mismo», ni como una internalización del otro o del Otro (eso sería más bien algo próximo a la conciencia vygotskiana), sino que es «lo otro», es decir, el residuo constituido por el fracaso –las lagunas, los agujeros, los blancos, las sombras del cuerpo sobre la conciencia– de la traducción del mensaje del otro (y del Otro). El inconsciente es el testigo permanente –y permanentemente insatisfecho– de ese fracaso, que afecta ahora al individuo desde dentro, como el otro/Otro lo afectó en el pasado, desde fuera.

d) Ese «lo» otro, que es el inconsciente, tampoco puede concebirse como una realidad cognoscible de la que sería posible hablar consciente-

⁶ LAPLANCHE, J. *Entre séduction et inspiration: l'homme*. 1999. Págs., 231-232.

mente, desde la lógica de la razón y del lenguaje convencional aunque sí haya alguna posibilidad de hablar de él en la dinámica establecida por la pragmática analítica. Puede, en cambio, ser considerado como un saber que no sabemos pero que nos sabe y que opera incansablemente, porque incansable y ciegamente «lo» otro tiende a restañar la herida de la que sangra, a colmatar el vacío que lo llena, a superar el fracaso que le ha dado origen, a desalojar de la conciencia la sombra del cuerpo. Por eso aprovecha cualquier resquicio para hacerse presente, para pedir lo que le es debido –pero que el sujeto del consciente ignora–, para dar una nueva oportunidad a la traducción fracasada.

e) En este marco, el origen y el contenido de las emociones cobran una dimensión absolutamente diferente de aquellas sobre las que desembocan las dimensiones filosófica, psicocognitiva o neurobiológica. El origen hay que buscarlo en cualquiera de las brechas del yo consciente, del cuerpo y de la realidad externa al sujeto que se ofrecen como aparente posibilidad –pero sólo señuelo, en realidad– de satisfacción del fracaso de traducción que es la causa de la escisión creadora del sujeto; su contenido es aquel conjunto de restos, de errores de traducción, que hemos indicado constituyen el inconsciente y que vuelven, se repiten, irremediablemente, en cada uno de esos intentos de retraducción, o, dicho de otra manera, su contenido es el efecto del modo como el sujeto fue afectado por el otro/Otro en el proceso de escisión originaria. Ese efecto, y su retorno sostenido y lancinante, afectan al cuerpo y al yo, que son el soporte de las brechas llenas de promesas que no podrán ser mantenidas. Es así, a través de éstas, como el inconsciente afecta al yo y al cuerpo, según modalidades diversas –placer, angustia, vergüenza, alegría...–, modalidades que están en relación con la capacidad que en cada caso tenga cada brecha de sostener o no –y durante más tiempo y más fuertemente– la promesa hecha. Dicho de otra manera, la emoción está provocada por la **transferencia** –noción que abordaremos en el apartado 2– de algo del pasado no resuelto a algún objeto del presente.

Este planteamiento que acabo de hacer sobre el origen y el contenido de las emociones trastoca el edificio entero que desde las otras perspectivas citadas se suele dibujar, edificio aquel que sólo serviría para dar cuenta de los síntomas, de los procesos superficiales que entran en juego. De los procesos profundos no hay modo de dar cuenta porque a ese nivel profundo son las emociones las que saben y hablan de nosotros y no nosotros de ellas.

2. EL AULA COMO ACELERADOR DEL INCONSCIENTE

Los profesores, que se esfuerzan por motivar a sus alumnos, saben que sus intentos no son siempre respondidos y que cuando ello ocurre, en el mejor de los casos, sólo afectan –motivan, emocionan– a una parte de los alumnos. Saben también que éstos aparecen en ocasiones motivados sin razón alguna identificable, en el momento menos previsible y movidos, aparentemente al menos, por los estímulos más insospechados.

¿Qué es lo que ocurre, entonces? Que el deseo de aprender no puede ser controlado por el profesor. Ni siquiera, conscientemente, por el propio estudiante. Ocurre que:

«la educación es una actividad extraña en la que se hace siempre como si la actividad del educador produjese el desarrollo del educando pero en la que nunca será posible establecer formalmente la menor relación de causa efecto entre la primera y la segunda»⁷.

Ocurre que:

«el alumno aprende un poco de cualquier manera y en cualquier momento, aprende cuando uno menos se lo espera y menos se ha previsto, aprende cuando decide y según procesos que ponen en juego factores hasta tal punto íntimos y complejos que nadie puede preverlos de antemano»⁸.

Y es que, como veíamos antes, el deseo o la inhibición de aprendizaje, las emociones que lo provocan o lo obturan, surgen esencialmente del inconsciente. Ahora bien, las condiciones especiales del aula hacen de ésta un espacio privilegiado de activación del inconsciente, o dicho de otra manera, pues ese es el modo de emergencia del inconsciente –como ya anunciamos–, el aula es un lugar de **transferencia**, un lugar en el que «lo otro de uno» entra en relación con «lo otro de los otros», encontrando en algo de ese «lo otro de los otros» una de esas brechas inesperadas en las que parece posible dar al fin satisfacción a la deuda durante tanto tiempo demorada.

⁷ MEIRIEU, Ph. *L'envers du tableau*. 1993. Pág., 187.

⁸ MEIRIEU. Op. cit. 1993. Pág., 130.

Es decir, que lo que se mueve entre dos sujetos que interactúan –y el aula es un espacio de interacción pura entre sujetos muy diversos– tiene que ver con el modo como están divididos, con sus lagunas de significación, con aquello que tuvieron que negarse para acceder a la existencia, con lo que no pudieron traducir del mensaje marcado del otro, con lo que los constituye como sujetos sujetados. En toda interacción hay una demanda dirigida hacia el otro, demanda que tiene que ver en último término con la imposible pero irrenunciable búsqueda de lo que J. Lacan denominó el **objeto a**, es decir, aquello cuya falta notamos –aquella carencia de la que nos dolemos, porque está en nuestro origen– pero cuya realidad ignoramos –porque hemos tenido que olvidarla para acceder a la dimensión humana que es la de sujeto sujetado por «lo otro» que la interacción con los otros deja como huella.

La transferencia es un dispositivo que entra en acción en cuanto dos sujetos se ponen a hablar, independientemente del contenido de su conversación:

«por el solo hecho de que sus palabras ponen en presencia fragmentos de su memoria, bocanadas de sus respectivos pasados se ponen en movimiento hacia su presente o hacia su futuro, coladas fantasmáticas que les desbordan, que buscan dónde ubicarse, en qué tiempos conjugarse para sustentarse, satisfacerse»⁹.

Lo que aquí estamos sosteniendo –me interesa insistir en ello– es que cuando dos sujetos se encuentran, lo que ponen fundamentalmente en juego no es su yo consciente, sino su inconsciente, de modo que el encuentro es un encuentro de fantasmas del pasado; lo que cada sujeto pide al otro no es lo que explícitamente se formula –el profesor al alumno: aprender esto o aquello; el alumno al profesor: aclarar esta o aquella dificultad– sino que se le dé respuesta a las preguntas del pasado que quedaron en su momento sin ella. La transferencia es así la búsqueda del objeto perdido al que no se ha renunciado y que a toda costa se quiere encontrar en cualquier parte, pero especialmente en algún “Gran otro” que supuestamente lo poseería¹⁰. En el aula, el mejor colocado para ocupar el lugar de ese Gran otro es, naturalmente, el profesor. De ahí las presiones a las que está sometido, los movimientos de amor u odio que

⁹ SIBONY, D. *Entre dire et faire*. 1989. Pág., 131.

¹⁰ IMBERT, T. *L'inconscient dans la classe*. 1997.

suscita. Que ese amor u odio no tienen nada que ver con lo que está conscientemente en juego –su metodología, sus conocimientos, la mayor o menor dificultad o supuesto interés de las tareas que exige– queda patente en las reacciones tan diversas y, con frecuencia, tan opuestas de los alumnos.

La posición del profesor es, por ello, en cierta manera más delicada que la del psicoanalista, porque en el espacio de la consulta psicoanalítica no existen dos tipos de saberes en liza. El analizado, como no entiende qué es lo que está hablando a través de su discurso verbal, corporal, acude al psicoanalista concediéndole un saber sobre el misterio del mal que le habita. Hay, en este caso, una **transferencia de saber** que de hecho no es otra cosa que la atribución por parte del analizado al analista de un saber que en realidad sólo puede tener el analizado, pero que nadie sabe todavía, pues sólo emergerá a lo largo del análisis. El rol del analista es aceptar, como formando parte del método, esa transferencia, o, lo que es lo mismo, hacer como si supiese, pero ser consciente de que esa actitud no es más que un dispositivo de la cura. Un dispositivo cuya función es mantener el deseo de saber del analizado, mantener vivo el enigma, para que el analizado siga tomando la palabra hasta que algo de su verdad –algo de lo que sabe sin saberlo– emerja. Pero en el fondo, la labor del psicoanalista es hacerse el muerto, es decir, aceptar que no sabe ni debe pretender saber para así no correr el riesgo de colocarse en el lugar del analizado.

El caso de la enseñanza es diferente, porque si, como en el análisis, el profesor está sujeto a un proceso transferencial –es decir, para expresarlo una vez más pero con nuevos términos, «*un proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos dentro de un determinado tipo de relación establecida entre ellos*»¹¹, o aún con otras palabras, un proceso consistente en un **desplazamiento** de un objeto del pasado sobre uno del presente que hace que deseos reprimidos en el pasado parezca que puedan ser satisfechos en el presente–, sin embargo, al contrario del psicoanalista, el profesor sí posee o tiene el deber de poseer el saber que se le supone. El problema es que en la dinámica transferencial entra en juego también –sin que profesor y alumno lo sepan– el otro tipo de saber relativo a aquellas cuestiones que en el pasado no obtuvieron respuesta o fueron mal traducidas.

¹¹ LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. *Diccionario de psicoanálisis*. 1996.

El reto para el profesor, entonces, consiste en ver qué puede hacer colocado como está en medio de esa doble demanda.

Por un lado, tiene que ver qué puede hacer con el saber que sí tiene y del que debe dar cuenta, el de su disciplina. Cómo hacer para despertar y/o mantener el deseo de saber del aprendiz. El profesor no puede hacerse el muerto, como el psicoanalista, porque si los saberes sobre su «lo otro» sólo los posee el alumno, en cambio, éste no posee los saberes académicos; pero el profesor tampoco puede exhibir su saber académico de tal manera que haga desaparecer el enigma. El profesor, cuando aborda un tema, ha de tratar, como observa Ph. Meirieu, a la vez, de «*decir o mostrar de él lo suficiente para que se pueda entrever su interés y riqueza*» y de «*callarse a tiempo para suscitar el deseo de desvelamiento*¹²». Con frecuencia, los profesores no sabemos callarnos a tiempo, corriendo el peligro de matar el deseo de saber del aprendiz. ¿A qué se debe esa dificultad? A que no queremos arriesgarnos a no saber, o, con otra fórmula, al temor a que se sepa –o se sospeche– que no sabemos. Esta actitud puede ser mortal para el deseo de saber del alumno, porque éste puede percibir las intervenciones del profesor como respuestas a preguntas que no se ha hecho ni puede hacerse, porque no se han creado las condiciones para que las preguntas emerjan.

Pero, por otro lado, el profesor tendrá que ver qué puede hacer con ese otro saber que no tiene, pero del que también se le pide –conscientemente o no– que dé cuenta: el saber sobre las preguntas nunca respondidas. Porque el deseo de –o el rechazo a– apropiarse del saber académico del profesor está, de un modo u otro, ligado con las satisfacciones alcanzadas –al menos supuestamente– en relación con ese otro tipo de saber.

Tropezamos aquí con uno de los problemas más importantes de la relación transferencial: el amor transferencial, o el odio transferencial que es, en definitiva, lo mismo, es decir, la fijación del alumno sobre el profesor. Cuando la carta, escrita largo tiempo atrás, llega a un destinatario –el profesor en este caso–, el que escribe la carta queda fascinado: «*Alguien en mí entra en comunicación con alguien en el otro, a propósito de algo que no podía hacerse oír hasta ese momento*», escribe M. F. Bonnet refiriéndose a la trans-

¹² MEIRIEU, Ph. *L'envers du tableau*. 1993. Pág., 92.

ferencia, y, concluye, «*el resultado es absolutamente turbador*»¹³. La transferencia da o devuelve la vida al sujeto que tiene la impresión de no estar ya sujetado por su inconsciente y, por lo tanto, no quiere ni pensar en separarse de aquel que cree haberle dado la vida, el profesor en este caso¹⁴.

Pero la transferencia juega en las dos direcciones: el enseñante también transfiere. De modo que la carta que el alumno le envía —es decir, la vieja carta que el alumno cree que, por fin, es recibida por alguien: el profesor— puede tener la capacidad de poner en movimiento las cartas que él mismo ha enviado hace tiempo y que también esperan su respuesta. En otros términos, que los alumnos, mediante sus palabras, sus gestos, sus actitudes ponen en circulación también el pasado del profesor, movilizándolo sus afectos —su inconsciente, o, mejor, «lo otro» que lo configura— positiva o negativamente.

Ante el amor —o el odio— transferencial, que es, como hemos visto, un desplazamiento, la función del profesor ha de ser utilizarlo para superarlo mediante un nuevo desplazamiento que permita: al alumno seguir manteniendo el deseo de saber académico por sí mismo y al propio profesor no engañarse en cuanto a sus fines, objetivos, deberes, etc. De lo contrario no hay salida real para el deseo de saber —del alumno— ni para el deber de transmisión del saber —del profesor—. Este nuevo desplazamiento, que se conoce con el nombre de **transferencia de transferencia**, supone que la transferencia de los alumnos hacia el profesor sea desplazada hacia otros objetos: los contenidos de la materia, el método de trabajo, la transmisión de conocimientos a un tercero, dentro o fuera del aula, etc. Esto mismo ha de hacer el profesor en relación con sus propias transferencias si no quiere quedar atrapado en un juego equivocado de preferencias, celos, miedos, dudas, seducciones, odios incluso. Si el profesor no tiene ese coraje de aceptar la presencia de todos estos restos —suyos y del alumno— en la acción educativa, ésta será más difícil y problemática. Y ello independientemente del estilo del profesor. Sea autoritario o no-directivo, tradicional o moderno, el profesor puede no estar construyendo en el aula más que un espacio de captación narcisista en el que da o rehúsa saber según eso le satisfaga a él mismo o no¹⁵.

¹³ BONNET, M. F. «*Le savoir des langues*». 1998. Pág., 17.

¹⁴ La situación transferencial por antonomasia es la de enamoramiento, tan bien expresada por A. Breton en su *L'Amour fou* con esta fórmula: «*Es como si me hubiese perdido y de repente alguien viniese a darme noticias de mí mismo*».

¹⁵ IMBERT. Op.cit. 1997.

La transferencia de transferencia es así una exigencia ética para el profesor. Porque si, en un primer momento –y limitándonos ahora a la transferencia del alumno al profesor–, la fijación sobre el profesor puede ser necesaria para despertar el deseo de saber, a la larga esa fijación bloquea de nuevo el deseo de saber, porque es un deseo alienado, enajenado, no autónomo ni propio. El deber del profesor es escapar a la tentación de satisfacerse en el amor que los alumnos le otorgan (o a la de no querer saber nada de la agresividad que le manifiestan), lo que quiere decir que debe evitar tanto sacar ventaja de la transferencia como huir de ella. Su tarea consiste en gestionarla para mayor beneficio del alumno. El éxito del educador está ahí, tal como lo advertía V. Ferenczi¹⁶:

«Si se ayuda al niño, al paciente o al alumno a abandonar esta identificación, a defenderse del peso de esta gravosa transferencia, se puede decir que se ha logrado hacer acceder su personalidad a un nivel más elevado».

Pero el logro de esta apuesta pasa, insistamos en ello, porque el profesor:

«no ceda bajo la presión de la transferencia, no cierre los caminos que llevan a ella, no se resista a recibir los mensajes que han esperado tanto tiempo [...], no deje cerrarse aquello que se ha abierto»¹⁷.

Con la transferencia de transferencia entramos en el ámbito de las cuestiones didácticas. Las prácticas de aula son, en efecto, el ámbito que posibilitará o no ese necesario desplazamiento transferencial. Pero de eso trataremos más adelante.

3. LENGUA E INCONSCIENTE

3.1. Inconsciente, lengua materna y emociones

El cachorro humano se baña desde su nacimiento en el lenguaje y es éste el que hace de él un sujeto (LACAN. 1973). Quiere esto decir, indica B. Ogilvie, desarrollando el pensamiento lacaniano, que:

¹⁶ citado por IMBERT. Opus cit. 1997. Pág., 40.

¹⁷ IMBERT. Op.cit. 1997. Pág., 178.

«lo que es determinante, en primer lugar, en la esencia y en la presencia del individuo encarnado en cuanto tal, no es su presencia física, ni su lugar simbólico, sino la presencia del significante antes incluso de su puesta en acción. El ser humano es, en primer lugar, confrontado al Otro, antes de hacer ningún uso de él y la primacía de esta confrontación es decisiva: por esta razón es el lenguaje el que hará algo del individuo y no al contrario. Esta presencia del significante determina el surgimiento del sujeto mismo según una modalidad radical: antes del significante no hay nada, literalmente nada. “El lenguaje causa al sujeto” significa que sólo en presencia del lenguaje aparece la posibilidad de existencia del sujeto. Antes no hay más que lo orgánico, es decir, nada desde el punto de vista del sentido. Como bajo el efecto de una inspiración de aire, el ser humano es aspirado a la existencia, invitado a ocupar ese lugar vacío en torno al cual, antes de que él hable, e incluso de que se le hable, se habla de él. Sin esta confrontación sería simple cuerpo, persistiendo sin más en su supervivencia orgánica, vida inmediata sin distancia y sin sentido»¹⁸.

El único modo de existencia humana para el recién nacido es, pues, alienarse en el discurso del otro; existir fuera de sí es la condición para existir humanamente; morir a las demandas hechas según la herencia biológica es el precio que tiene que pagar para satisfacerlas según el orden social, como ya indicábamos páginas antes.

Naturalmente, el lenguaje que causa al sujeto no es únicamente el lenguaje verbal, sino el conjunto de los comportamientos con los que los adultos interactúan con los niños. Pero el lenguaje verbal, y más precisamente el oral, adquiere una importancia de primer orden y ello por tres razones: porque está presente –incluso de manera implícita cuando no aparece de modo explícito– en todas las interacciones, acompañando a los otros comportamientos; porque cada lengua es el depósito de la representación que del mundo tienen las respectivas comunidades de hablantes; porque su dimensión representacional le permite no sólo designar ese mundo y sus distintos objetos, sino también duplicarlo, pudiendo así convocarlo en su ausencia.

¹⁸ OGILVIE, B. Lacan, *le corps et le non-corps?* 1992. Pág., 227.

El lenguaje –y principalmente el lenguaje verbal– causa, pues, al sujeto, pero lo causa –como hemos dicho– escindido, dividido, plegando la conciencia en una dimensión consciente –constituida por lo que, de lo que es puesto en juego en las interacciones en las que se confrontan las demandas del cachorro humano y las exigencias sociales, es legitimado por los adultos, pudiendo así ser simbolizado, puesto en común con los otros– y en otra inconsciente –configurada, como ya indicamos, por los restos, las lagunas de sentido resultantes de los demandas que no obtuvieron respuesta, de los mensajes del adulto que fue incapaz de traducir, de las lagunas de sentido–. Esos restos no son por tanto signos, pues entonces estarían llenos de sentido, sino únicamente significantes que dan cuenta, dan testimonio, actúan como testigos mudos, de aquellas operaciones de simbolización –de construcción compartida de sentido– fracasadas. Pero como esos significantes no han renunciado nunca al significado, pugnan continuamente desde el inconsciente por emerger en busca de una nueva oportunidad, que creen encontrar cada vez que significantes idénticos u homólogos de esa realidad entran en acción transfiriendo entonces sobre éstos la esperanza de obtener al fin respuesta, de encontrar el sentido que les falta.

Lo que aquí sostendré es que las lenguas segundas ofrecen múltiples ocasiones de transferencia y que en este hecho –en lo que de positivo o negativo este hecho remueve– está, al menos en parte, la explicación de la facilidad o la dificultad de aprendizaje de las lenguas segundas que observamos en los distintos contextos. Procederé en mi demostración en dos momentos: primero me interrogaré sobre el modo de operar de los significantes en las interacciones en lengua materna; después, indicaré cómo la lengua segunda puede ser lugar de transferencia.

3.2. La voz –el significante– en el origen de sujeto dividido

Con lo que tropieza el sujeto al nacer es con la voz de la madre y del entorno materno que lo recibe. Con la voz, es decir, con un conjunto de significantes y no con palabras. El flujo sanguíneo que permite al niño desarrollarse en el útero materno es secado en el momento del nacimiento y reemplazado inmediatamente por un flujo de voz que es el que le permitirá desarrollarse en el útero social que lo acoge. La voz acompañará las acciones –mímicas, gestos, toques, movimientos– con que el entorno materno admitirá o rehusará,

impulsará o censurará las demandas y comportamientos del recién nacido. La voz está pues en el origen del sujeto dividido: sin ella, el recién nacido no sería capaz de orientarse en el mundo de los objetos, y es, por lo tanto, ella la que hace acceder al sujeto a la conciencia; pero, al mismo tiempo, es ella la que está también en el origen de lo reprimido, de los fallos de traducción que generan y organizan el inconsciente. La voz hace surgir, al mismo tiempo, la parte consciente de la conciencia y «lo otro» de la conciencia, sin que pertenezca nunca ni a la una ni a la otra, sino que a su paso funda y separa a la vez las dos realidades que configuran el sujeto humano: «*Ninguna realidad humana [...] es pensable fuera de esta relación con la voz y con la cicatriz que deja [a su paso], convirtiéndose en escritura sobre las tablas del cuerpo*»¹⁹.

Escritura indeleble que hace que cuando la voz llega a ser palabra —es decir, instrumento de negociación compartida de significados— ésta, mediante los fonemas que la conforman y las entonaciones, ritmos y voces que la dicen, siga siendo memoria de aquélla, es decir, siga siendo una apertura —o una interrogación— al enigma del origen del sujeto. La voz es así la dimensión de la lengua que:

*«se sitúa en el entre-dos de lo orgánico y de la organización, en el entre-dos del cuerpo biológico y del cuerpo de la lengua o, si se prefiere, del cuerpo social. De tal modo que ni el cuerpo biológico ni el cuerpo de la lengua podrían pensarse sin ella, aun cuando, sin embargo, no pertenezca en exclusiva ni al uno ni al otro»*²⁰.

3.3. La voz y el aprendizaje del funcionamiento de la comunicación²¹

Esta función de la voz se pone en juego desde los primeros momentos de la vida de los sujetos. Las investigaciones sobre los recién nacidos y su relación con el lenguaje adelantan cada vez más el momento en el que el niño

¹⁹ VASSE, D. (1974). *L'ombilic et la voix*. 1999. Pág., 210.

²⁰ VASSE. Op.cit. Págs., 20-21.

²¹ He desarrollado ampliamente estas cuestiones en una intervención titulada «*La entonación es el sentido: reflexiones en torno a la voz y al aprendizaje de lenguas extranjeras*», realizada en el marco del Congreso Internacional *Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Edades Tempranas*, celebrado en Oviedo entre el 24 y el 26 de Septiembre de 2001. El texto de la intervención, en espera de publicación, puede consultarse en esta página de la web: <http://www.educastur.princast.es/keltic/documentos/cong/C13.pdf>

reconoce la lengua materna. Hoy parece demostrado que este reconocimiento se da ya, al menos, desde el tercer día. El niño no sólo reconoce, tan precozmente, la voz de la madre, sino la lengua materna, siempre que las producciones no sean neutras sino que estén marcadas por el ritmo y la entonación que caracterizan esa lengua en el entorno de nacimiento del niño. Incluso se ha demostrado que el reconocimiento es, en alguna medida, anterior, pues los niños prefieren oír cuentos o historias que la madre les ha leído o contado en los días anteriores a su nacimiento que aquellos que nunca han oído²².

Hacia el tercer mes de vida del niño, y durante dos o tres semanas, tiene lugar, en las relaciones entre la madre y el niño, un aumento espectacular del intercambio de vocalizaciones entre ellos, organizado en una serie de turnos de voz²³: es como si el niño comprendiese que el adulto solicita su intervención y responde a ella a manera de eco de modo que el niño comienza a vocalizar cuando la madre deja de hablarle y calla cuando ésta habla, dando la impresión de que una conversación tiene lugar entre ellos. Tres cosas me parecen interesantes, para mi propósito, en este proceso singular, conocido como **turn-talking**: por un lado, la experiencia fusional entre madre e hijo que ello supone; por otro, el que en sus vocalizaciones el niño produzca no sólo los sonidos de su lengua sino todos los sonidos imaginables, con lo que de experiencia placentera corporal ello comporta, sin duda, para él (de hecho, los niños sordos participan en estos turnos en igualdad de condiciones que los que oyen bien); en fin, en tercer lugar, la trascendente función hominizadora que ese intercambio de turnos de habla parece cumplir, a saber, la de introducir al niño en la estructura interlocutiva, es decir, enseñarle que el intercambio lingüístico es la ley universal que regula las interacciones humanas. Quiero subrayar la importancia de este último aspecto: al final de este período, los sonidos del lenguaje dejan de ser para el niño una cosa más entre otras para convertirse en un instrumento de construcción identitaria que permite a cada uno ser reconocido por el otro como interlocutor²⁴. Pero reconocimiento y conocimiento no es lo mismo. Lo que intercambian el niño y la madre, lo que hacen circular entre ellos, «*no son sonidos ni informaciones ni significados siquiera, sino la transparente-opacidad de cada uno en la enunciación*»²⁵.

²² CASTARÈDE, M.F. *La voix et ses sortilèges*. 1991. BOYSSON-BARDIES, B. 1999.

²³ BOYSSON-BARDIES, B. De. *Comment la parole vient aux enfants*. 1999. Op.cit.

²⁴ SCHEPPENS, Ch. «*Dialogue du rêve et rêve de dialogue*». 1998.

²⁵ SCHEPPENS. Opus cit. 1998. Pág., 134.

El salto que el descubrimiento de la mutualidad del lenguaje como eje estructurador de las relaciones humanas significa y el goce que sin duda ello procura al niño, no se hacen sin que éste pague un alto precio por ello. Hasta ese momento, su capacidad de oír y de producir sonidos es universal. Pero éste será su último momento de libertad. Una pérdida inmediata sigue a esta etapa de omnipotencia del desarrollo del lenguaje: la interlocución –recién descubierta– tiene determinadas reglas que hay que respetar para ser admitido como partenaire del otro en el juego comunicativo. A partir del quinto mes, el niño tendrá que renunciar progresivamente a pronunciar todos los sonidos, a jugar libremente con sus órganos fonatorios, a deleitar sus oídos con todo tipo de sonidos producidos por él mismo, y habrá de someter su sistema audifonatorio a una dura disciplina. Ésta será enormemente facilitada por el hecho de que es a esa edad cuando el niño comienza a ser capaz de poner en relación las palabras del que le habla y los movimientos que éste hace con la boca al pronunciarlas. Al mirar el rostro y los labios de la madre cuando ésta habla, el niño va a profundizar rápidamente su conocimiento de las relaciones entre la percepción y la articulación de sonidos. Su extraordinaria capacidad imitativa –que forma parte del bagaje genético– hará el resto. Pero no dejará por eso de hacer el duelo de la pérdida que se le exige.

3.4. «Lalengue», la auténtica lengua materna

El resultado final del proceso que acabamos de describir es el aprendizaje de la lengua materna. Ahora bien, desde la perspectiva psicoanalítica, esta lengua materna es algo bien distinto de lo que el discurso común e incluso el discurso psicológico cognitivo sostienen. En efecto, si lo que causa al sujeto son los significantes, la lengua materna no es, entonces, tanto la lengua del medio materno –el español, el francés o el italiano, por ejemplo– como, **lalengua**, ese término inventado por Lacan para designar **el modo particular mediante el que el niño recibe el lenguaje** y los efectos que ello produce, porque «*del modo como la lengua ha sido hablada y oída, se seguirán determinadas consecuencias para el inconsciente*»²⁶. Es decir, que lalengua podría ser definida como aquel conjunto de significantes –de voces– que, acompañando a la constitución del sujeto del inconsciente, siguen desde entonces dando testimonio de él a través no tanto de lo que se dice u oye, sino de lo que está entre lo que se dice u oye.

²⁶ BONNET, M. F. «*Le savoir des langues*». 1998.

Lalengua no tiene, pues, nada que ver con «la lengua», ni con «el lenguaje» en el sentido lingüístico de estos términos. No es formalizable, no sirve para el diálogo cotidiano ni para la traducción, sino, en todo caso, para la re-traducción, porque lalengua es, precisamente, el resultado de los fallos de traducción:

«esta lalengua es, en toda lengua, su exceso, es lo que, en cada lengua, no es formalizable, lo que, de la lengua, escapa a todo análisis lingüístico; porque está constituida precisamente por lo que el lingüista no puede contemplar más que como defecto, fallo de la lengua y que es lo que Freud supo, antes que nadie, oír como aquello que revela la presencia del sujeto»²⁷.

Esa lengua materna que es **lalengua** tampoco puede aprenderse, porque es la lengua marcada por los restos, las lagunas, de la operación de confrontación entre el propio deseo y el deseo del otro. Es así *«la lengua del exilio, de aquello que, no pudiendo nunca volver, va a ser el lugar en el que el deseo va a decirse en una demanda siempre repetida»²⁸*. **Lalengua** es así la lengua del inconsciente: *«El inconsciente está hecho de esta lalengua, la lengua del fantasma, es en ella donde el deseo inconsciente se articula, donde la verdad del sujeto habla»²⁹*. **Lalengua** es, pues, la lengua materna singular de cada sujeto, es la auténtica verdad del sujeto, ésa que se ha construido en el contacto con la madre, en el conjunto de interacciones ritmadas, mediadas, por los intercambios de voces, de significantes, de **lalaciones** —puesto que esta es la palabra en la que se inspira Lacan para inventar el término— entre la madre y el hijo. **Lalengua** es, también, por lo tanto, aquello que, en el presente, a través de los equívocos de la lengua, de los actos fallidos, de los juegos de palabra, trata de surgir desde el pasado, hablándonos de esa verdad del sujeto. En fin, desde la perspectiva clínica, **lalengua** es, precisamente, aquello que es convocado en el acto de discurso que es toda sesión analítica.

3.5. Lo que el significante hace del sujeto

Lo que precede nos permite admitir sin gran dificultad lo que parecía querer decir B. Ogilvie (1992) cuando, comentado la fórmula lacaniana

²⁷ CASANOVA, B. «*Psychanalyse et langue maternelle*». 1982. Pág., 113.

²⁸ CASANOVA. *Ibidem*.

²⁹ LACAN. *Seminaire XX*. Seuil. Pág., 130.

«*el lenguaje causa al sujeto*», insistía en el hecho de que era el significante la auténtica causa, siendo éste el que haría algo del sujeto y no al contrario (ver 3.1.).

Recapitemos ahora los efectos causados por el lenguaje en el sujeto:

- En primer lugar, la voz –y el conjunto de manipulaciones de que los niños son objeto por parte de los adultos, manipulaciones que son también significantes, pues su sentido no es aún compartido por el niño y no son, por tanto, susceptibles de ser interpretadas más que como contactos, movimientos, ritmos, etc.– asigna al sujeto su lugar de residencia en el mundo.
- Ahora bien, y en segundo lugar, esa ubicación del niño en el mundo –mediante la imposición de las reglas culturales del entorno por medio de interacciones mediadas por el lenguaje– tiene efectos a un doble nivel: por una parte, a un nivel que tiene relación con la parte consciente de la conciencia cuya esencia –que es el resultado, almacenado en la memoria de cada pueblo, de las interacciones entre los sujetos de las comunidades humanas anteriores– es transmitida socialmente, o dicho de otro modo, a un nivel que tiene relación con los saberes y comportamientos socialmente aceptados, reconocidos, compartidos y legitimados, o expresado todavía de un modo diferente y más conciso, a un nivel que se relaciona con el yo consciente construido a imagen y semejanza de los demás; por otra parte, a un nivel distinto, críptico, ese nivel producido por errores en los procesos de asignación de residencia, es decir, un nivel que tiene relación con el inconsciente, el espacio del no saber, o más bien del saber que se ignora sin dejar por ello de operar sin pausa. La voz es, por lo tanto, el origen de **lalengua**, la auténtica lengua materna del sujeto, la madre del sujeto dividido, aquello mediante lo que, como dice Milner (citado por BONNET. 1998. Pág., 54), «*por un mismo y único movimiento hay lengua (o seres calificados como hablantes, lo que es lo mismo) y hay inconsciente*».
- En tercer lugar, la voz enseña que la ley de la construcción identitaria es la mutualidad interlocutiva, la cual exige dos condiciones para su funcionamiento feliz: el respeto de turnos de intervención y la reduc-

ción de las posibilidades audiofonatorias a la serie limitada seleccionada por el grupo social de pertenencia.

- En último lugar, y a medida que el proceso avanza, la voz va cediendo paso a la palabra, comenzando a convertirse en signo, es decir, asegurando las nupcias entre cada significante y determinados significados, descubriendo poco a poco que esos significantes son portadores de otros sentidos, convencionales, compartibles, generalizables en parte. Todo ello sin que lo que la voz aportó hasta ese momento desaparezca y, por ello, sin que el sentido compartido pueda desligarse del mundo afectivo, pues:

«inmerso en un baño de palabras [...], el niño aprende el sentido de las palabras y las relaciones entre las palabras y las cosas, en una red inextricable de emociones y de percepciones, antes incluso de aprender a hablar»³⁰.

4. LA LENGUA SEGUNDA COMO LUGAR DE TRANSFERENCIA

Si la voz de la lengua materna –y las acciones de todo tipo que la acompañaron– ha constituido al sujeto dividido, le ha asignado su residencia en el mundo, ha inscrito la marca del sujeto sobre las tablas de su cuerpo, el aprendizaje de una segunda lengua va a representar necesariamente una experiencia movilizadora de realidades muy profundas, de la verdad, de lo real del sujeto, removiendo la estructura psíquica del sujeto. En efecto, *«todo intento de aprender otra lengua viene a entorpecer, interrogar, modificar lo que ha sido inscrito en nosotros con las palabras de la primera lengua»³¹.*

El aprendizaje de una segunda lengua plantea una compleja relación con el saber porque los dos tipos de saber de los que hablábamos al referirnos al profesor están también aquí implicados en una relación intrincada. Por un lado está la relación con el saber relativo a los objetos lingüísticos y culturales

³⁰ AMATI MELHER, J. et al. *La babel de l'inconscient. (...)*. 1994. Pág., 72.

³¹ REVUZ, C. *«La langue étrangère entre désir d'un ailleurs et le risque de l'exit»*. 1996.

que constituyen esa lengua-cultura. Pero al entrar en contacto con esas realidades, el sujeto no puede impedir que se establezca una relación con el otro saber, el del inconsciente, una relación con lo que la lengua-cultura materna ha hecho del sujeto, con el modo como lo ha escindido. Igual que sucede en el encuentro con una persona, el encuentro con una lengua segunda –que, por lo demás, se hace a través de personas: profesor, locutores autóctonos directamente o por medio de grabaciones audio y vídeo, co-aprendices– hace de ésta un lugar de transferencia, un lugar en el que algo del pasado vuelve para pedir satisfacción o para ser negado y reprimido una vez más. La lengua segunda puede reabrir la esperanza de que el deseo del sujeto pueda llegar a decirse –transferencia positiva–, pero también puede abrir la herida de la que no se quiere saber nada –transferencia negativa.

La lengua segunda conectará con ese pasado a distintos niveles. En primer lugar podrá recordar al aprendiz –a su cuerpo y a su psique, con ese modo complejo de conocimiento que es el de las emociones– las experiencias placenteras de la infancia, cuando su cuerpo gozaba pronunciando y oyendo todos los sonidos de la lengua. Los sonidos, ritmos, entonaciones de la lengua segunda, el distinto comportamiento corporal que hablar una segunda lengua supone, le devolverá una parte de aquel pasado olvidado. Pero no sólo rememorará las experiencias corporales positivas, no sólo terminará una parte del duelo que comenzó a los cinco meses cuando tuvo que empezar a renunciar, para inscribirse en la mutualidad interlocutiva, a su omnipotencia audiofonatoria, sino que a través de la recuperación de ese mundo sonoro olvidado y de las vivencias psicofísicas que lo acompañan, emergerán en transparencia las experiencias fusionales con la madre, los momentos de felicidad vividos en aquella fugaz época de turnos de interlocución (turn-talking). Pero, naturalmente, amarrados a los significantes de la lengua segunda –que traen al presente los que en su momento hubo que dejar morir para que la lengua materna surgiese– podrán salir a flote también experiencias negativas, censuras, castigos, represiones, etc..., esto es, algo de todo aquello que de las demandas del sujeto fue negado por el orden cultural o por su mediador –el adulto con la marca marcante de su cuerpo sexualizado– algo de todo aquello que no obtuvo respuesta y que constituye «lo otro» del sujeto, los restos de la fallida traducción del mensaje del Otro y del otro.

La lengua-cultura segunda es, así, –como el juego, como los actos fallidos, como los juegos de palabras– un espacio posible de apertura de brechas a

través de las cuales las representaciones reprimidas que «*espiaban la ocasión de manifestarse*»³² logren su propósito, generando la esperanza de obtener, finalmente, satisfacción. Dicho de otro modo, la lengua segunda puede ser una ocasión de retomar contacto con **lalengua** que causó al sujeto y que sigue viva en el inconsciente. Lo olvidado puede volver en la transferencia lingüística. «*Si hay un blanco en una historia, ese blanco o ese capítulo olvidado puede ser reencontrado en el extranjero, en la otra lengua*»³³. En la lengua extranjera, el inconsciente, cadena de significantes pugnando por decirse, encuentra otra escena en la que insistir. Sin éxito ninguno en cuanto a la respuesta. Pero con éxito en cuanto al aprendizaje de la segunda lengua, éxito que dependerá de la fuerza del deseo, de la esperanza que se haya puesto en ella de obtener, al fin, respuesta a la carta tanto tiempo atrás enviada. En la fuerza de esa esperanza está, entiendo, el misterio de la facilidad que algunos tienen para el aprendizaje de las lenguas.

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que la verdad del sujeto no habla más a través de una lengua que de otra, pues esa verdad no habla otra lengua sino en el entre-dos de las lenguas. Con lo que la lengua extranjera pone en contacto al aprendiz es con **lalangue**, cuya realidad de no traducible, no formalizable, de entre-dos, hace desaparecer la barrera entre las lenguas. El saber de **lalangue** está hecho del saber de las lenguas, de lo que hay de continuidad entre ellas. Pero el sujeto cree encontrar su verdad en la otra lengua. Una verdad que teme o a la que aspira.

Eso explica la inmensa y delirante obra de L. Wolfson (1970), huyendo hacia otras lenguas para huir de su madre, del poder que su madre tenía sobre él a través del inglés, pero huyendo de una manera tal que los sonidos del inglés pudiesen ser reencontrados en las otras lenguas o en las lenguas que se inventa, un modo de no separarse de su auténtica lengua materna, de **lalangue**. Eso explica también la facilidad que Bianciotti³⁴ tiene para el aprendizaje del francés, en el que reencuentra sonidos que caracterizaban una lengua que en la infancia le había sido prohibida, el dialecto italiano del Piamonte, cerrándole así el paso hacia sus padres, pues era en ese dialecto en el que se hablaban en sus conversaciones íntimas.

³² GORI, R. «*L'esprit de la langue*». 1998. Pág., 12.

³³ BONNET. Op.cit. Pág., 54.

³⁴ citado por AMATI-MELHER. Op.cit. 1994.

Y razones del mismo orden dan cuenta del deseo, primero; del rechazo, más tarde, y de la fascinación identitaria, finalmente, de E. Canetti por el alemán. En su primera infancia, hasta los cuatro años —en que muere su padre—, arde en deseos de aprender esa lengua que le está vedada y que es la lengua en la que aquél hablaba con su madre:

«Ellos no sospechaban nada, pero uno de los deseos más intensos que recuerdo de aquella época era el llegar a entender su lengua secreta. No logro entender cómo no guardé rencor a mi padre por ello. Sin embargo, alimenté un profundo resentimiento contra mi madre»³⁵.

Unos años después de la muerte de su padre, su madre se empeña en hacerle aprender el alemán, con métodos imposibles. Pero el niño Canetti, que tiene entonces ocho años y que culpabiliza a su madre de la muerte de su padre, avanza lenta y dolorosísimamente. Hasta el día en que de los labios de su madre brota este reproche: *«Tu padre sabía alemán, ¿qué diría tu padre si lo supiera?»³⁶* Todo cambió a partir de ese momento:

«Yo me sumí en la más terrible desolación [...] Entonces sucedió algo que todavía no acierto a comprender. Empecé a prestar una endiablada atención y aprendí a grabar en el acto el significado de cada una de las frases [...] Ya no sentía el viento ni escuchaba la música, en mi cabeza sólo había sitio para las frases en alemán y su significado en inglés»³⁷.

¿Qué es lo que ocurrió y que no acierta a comprender muchos años después E. Canetti? Sin duda, que el nombre del padre le reenvía a una de sus escenas originarias —aquella en la que desea entrar en la intimidad de la pareja mediante el dominio de la lengua tras la que se encierran— posibilitándole identificarse con él y ocupar su lugar al lado de su madre. El propio autor lo confiesa, sin aparentemente ser consciente de ello, sólo dos páginas después:

«Comenzaba un hermoso período. Mi madre empezaba a hablar alemán conmigo, también fuera de las clases. Yo sentía que de nuevo le estaba cercano, como en aquellas semanas

³⁵ CANETTI, E. *La lengua absuelta*. 1977. Pág., 38.

³⁶ CANETTI, E. *Opus cit.* Pág., 92.

³⁷ CANETTI, E. *Opus cit.* Pág., 92-93.

después de la muerte de mi padre. Mucho más tarde supe que no era sólo por mí que me enseñó alemán entre suplicios y burlas. Ella misma tenía una profunda necesidad de hablar alemán conmigo, pues era el idioma de su intimidad. [...] Era este el idioma oficial de su matrimonio. Se sentía perdida sin él y trató de colocarme en su lugar tan pronto como pudo»³⁸.

¿Y desde qué lugar explicar, si no es desde esa referencia a la **langu**e, la compleja relación de Hans Maier –transmutado en Jean Améry–, con su lengua materna, el alemán, que por un lado odia, por ser la lengua del nazismo, de los campos de concentración en que fue internado, de la indiferencia hacia el autoritarismo después de la guerra, razones por las que «evitaba hablar su lengua, mi lengua, y me escogí un pseudónimo de consonancia romana»³⁹, pero por otro no puede abandonar?:

*«No porque la lengua materna se mostrase hostil la extranjera se convertía en una amiga verdadera. Siempre mantenía algunas restricciones y las mantiene aún hoy, porque no nos autoriza más que algunas breves visitas de buenos modales. Por ella se pasa, **comme on visite les amis** [como se visita a los amigos], lo que no es lo mismo que **wenn man bei Freuden einkerht**. **La table** [la mesa] no será nunca **der Tisch**, todo lo más en ella uno puede llenar el estómago. Las vocales tomadas por separado, aunque tengan cualidades fonéticas idénticas a las nuestras, me parecían extrañas y me lo siguen pareciendo. Me acuerdo que durante los primeros días de mi exilio en Amberes, oí a un joven lechero pronunciar, al dejar su mercancía a la puerta de una casa vecina, un «**Ja**» en un neerlandés fuertemente coloreado de flamenco: la **a** se acercaba a la **o** igual en el el «**Ja**» de mi dialecto. Este «**Ja**» me era, a la vez, familiar y extraño, y comprendí que la hospitalidad que me reservaba la otra lengua me concedería siempre el derecho a traicionarla. La posición de la boca del muchacho cuando decía «**Ja**», no era la que yo hubiese esperado. La puerta ante la que pronunciaba la palabra tenía un aspecto diferente del de las puertas de mi país. El cielo que cubría la calle era un cielo flamenco. Cada lengua*

³⁸ CANETTI, E. Opus cit. Pág., 95.

³⁹ AMÉRY, J. *Par-delà le crime et le châtement*. 1995. Pág. 116.

se integra en el todo de una realidad sobre la que hay que tener un verdadero derecho de posesión si uno quiere entrar con paso seguro y con buena conciencia en el espacio de la lengua»⁴⁰.

¿Y qué explicación dar a la negativa del niño de dos años y medio que fué A. Dorfman (1998), tras su hospitalización en Estados Unidos, recién llegado de Buenos Aires con sus padres, a negarse en redondo a hablar su lengua materna, el castellano, y a exigir que se le hablase en inglés, la lengua que acababa de conocer de labios de sus enfermeras y médicos en su breve pero significativa estancia en el hospital, no volviendo al castellano más que en su adolescencia?

¿Y cómo comprender estas palabras de L. Althusser cuando da cuenta de su facilidad para aprender las lenguas extranjeras si no como la expresión de una fijación oral y de una insuficiente separación de la madre?:

«Más tarde aún, reflexioné sobre el hecho de que el aprendizaje del hablar, más precisamente de la pronunciación exacta de los fonemas de las lenguas extranjeras, hasta poder engañar sobre mis orígenes, debía venirme de mis deseos de imitación y, por lo tanto, de seducción, pero, también, y al mismo tiempo, del éxito manifiesto, de lo que yo llamaba una suerte de educación física de los músculos, de un juego muy agradable de los músculos de los labios, de los dientes, de la lengua, de las cuerdas vocales y de los músculos que controlan la cavidad bucal»⁴¹.

¿Es posible describir mejor el acto de succión del pecho materno?

En fin, para dar un último ejemplo, ¿cómo entender, si no es desde esa **lalangue** que atraviesa todas las lenguas, estas frases de G. A. Goldschmidt (1999), cuya lengua materna es, como se recordará, el alemán?:

*«No guardo recuerdo alguno de mi aprendizaje del francés...
Simplemente sé que en Noviembre de 1939 [había llegado a Francia algunos meses antes, en Marzo, poco antes de cumplir*

⁴⁰ Ibidem. Pág., 99-100.

⁴¹ ALTHUSSER, L. *L'avenir dure longtemps*. 1992. Pág. 70.

11 años] uno de mis compañeros de pensión dijo de pronto: «**Les premiers flocons!**» [“(Los primeros copos!”), gracias a la similitud con la palabra alemana **Flocken**, me di cuenta repentinamente que ya lo comprendía todo, desde hacía algún tiempo, sin haberme dado cuenta de ello y de manera totalmente natural. La comprensión de una lengua no debe nada a la traducción, no se aprende una lengua en la infancia haciéndola pasar a través de otra, muy al contrario. El francés, de golpe, se apoderó de mí y ningún giro, ninguna palabra me parecieron nunca extraños, como si me fuesen familiares desde siempre» (Pág, 137).

Y es que, en efecto, le eran familiares desde siempre, desde su constitución como sujeto humano sujetado por ese «lo otro» que es la lengua. Sin duda, el francés –su fonética, su ritmo, su entonación...– le ponen en contacto directo con los significantes que petrificados en su inconsciente dan testimonio silencioso –pero pugnando por decirse– de éste. Pero hay más: esa rapidez y facilidad que tiene el autor franco-alemán tienen que ver también con el hecho de que algo anudado en su inconsciente mediante experiencias originarias ligadas a su lengua materna se abre a la esperanza de ser desanudado gracias al francés. ¿Qué otro sentido podría, si no, tener este texto incomprensible desde la lógica racional, pero entendible desde la libidinal?:

«Una de las propiedades de la lengua francesa es quizás la de situarse en la intimidad corporal del que la habla. Ahora bien, mi lengua materna, el alemán, que, naturalmente, domino como el francés y en la cual también escribo, no me ha producido nunca, ni siquiera en la infancia, esta impresión de fusión, como si el alemán se amoldase menos a cada uno, pero exigiese de todos modos una participación sonora que comprometiese más el cuerpo: hay que respirar a fondo para hablar alemán, ensanchar más la caja torácica. Limita más al espíritu, permitiéndole menos escapar a una armazón lingüística más constringente. Además, los franceses hablan a los niños de un modo diferente a como lo hacen los alemanes, sin el timbre afectado y perezoso de éstos. El alemán empleado para dirigirse a los niños es hablado con una voz de cabeza que simula la afección. Casi siempre toma un aire demostrativo, dulzón y mentiroso que siempre me dio miedo: las personas que hablan de ese modo a los niños pueden igualmente estrangularles, a las primeras de cambio» (Pág, 140).

Los ejemplos que acabamos de dar muestran con claridad que la lengua opera siempre, independientemente de la edad del sujeto. Por ello todo lo que hemos dicho hasta este momento sobre los efectos emotivos del aprendizaje de una segunda lengua ha de entenderse que afecta a los aprendices adultos tanto como a los adolescentes o a los niños.

5. BILINGÜISMO E INCONSCIENTE

El individuo que se adentra en una segunda lengua-cultura –sobre todo si ello tiene lugar en un contexto bilingüe, que necesariamente es, a uno u otro nivel, conflictivo– es un individuo que, como señalábamos antes, se re-constituye en un entre-dos lingüístico-afectivo-cultural, lo que puede conducirle a establecer una relación también conflictiva con las lenguas que delimitan ese espacio, pues cada una de las ellas representará para él algo distinto y no siempre compatible. Los conflictos, en estos casos, son el resultado de una polarización en torno a dos extremos vividos, en uno u otro grado, como antagónicos. Una de las lenguas será la lengua de la razón, la otra la de los afectos; ésta será más la lengua del código y aquella más la del cuerpo; se vivirá la primera como la lengua de la cultura académica y la segunda como lengua de la cultura antropológica; en un caso se experimentará la lengua como opresión, en el otro como dictadura, etc. De algún modo –y teniendo cuidado de entender estos términos no como una referencia a los sexos de los progenitores sino a sus funciones culturales– sería posible resumir estas oposiciones en una sola: lengua del padre frente a la lengua de la madre. El caso de Meddeb (citado por Amati Melher) es en este sentido ejemplar. Cuenta este escritor tunecino su relación con las distintas lenguas que fue aprendiendo en su entorno inmediato. Cuando, a los cuatro años, comienza a aprender el árabe coránico, éste le parece una realidad sagrada que, trascendiendo las estrictas cuestiones del sentido, vive como «lengua del padre», frente a la «lengua materna», el dialecto tunecino, que se le antoja impura. Y cuando más tarde, a partir de los seis años, en la escuela, comienza a aprender el francés, vive esta lengua como la representante de los detentadores del poder, la lengua de los colonizadores, pero, a la vez, la lengua de la cultura legitimada. Por ello, sin duda, el francés es la lengua de su producción literaria y también la que emplea para ensalzar a la lengua árabe.

Las situaciones lingüístico-culturales conflictivas no generan necesariamente vivencias conflictivas. Éstas no sólo son evitables sino que, con frecuencia, son inducidas. Si el bilingüe vive dolorosamente el conflicto lingüís-

tico es porque, de un modo u otro, alguien le roba la palabra, alguien habla, a través al menos de una de las dos lenguas, en su lugar impidiéndole construirse su propio espacio (SIBONY. 1991). El robo de la palabra –y por lo tanto del espacio identitario– del otro ya se da en las situaciones monolingües, pero se agrava en las bilingües, en especial si una de las lenguas es minorada implícita o explícitamente. Cuando alguien constata que una de sus lenguas es mal recibida, mal acogida –sea ésta la que sea, la de la cultura o la de los afectos– toma conciencia de que no se le permite hablar en nombre propio, de que no puede hablar desde sí mismo. Se encuentra así constreñido a colocarse en una de estas dos posiciones: asumirse como extranjero, extrañándose del grupo, o renunciar a su identidad, dejando que el colectivo hable en su nombre a través de la lengua que le imponen. Si opta fatalmente por lo segundo –como con frecuencia ocurre– puede que siga produciendo sonidos correctamente articulados pero al precio de anular su potencial creativo. Lo que fue necesario para hacerle acceder a la condición humana –que la lengua hiciese algo de él, en vez de que él hiciese algo con la lengua (ver la cita de B. Ogilvie en el apartado 3.1.)– volverá a suceder ahora pero no para construirlo como sujeto sino para alienarlo.

Estas advertencias no han de ser tomadas como defensa de posiciones conservadoras de uno u otro signo. Al contrario, pues aprender a distanciarse de la lengua-cultura materna me parece necesario para la maduración psíquica del sujeto. Lo que quiero subrayar es la necesidad de que lengua materna y lengua segunda sean igualmente honradas, transmitidas con cariño y respeto mutuo. Lo que permite a un niño o un adulto separarse de su lengua materna, sin renunciar, sin embargo, a ella, y acceder con seguridad y agrado a una lengua segunda es saber que la primera no le es negada y la segunda no le es impuesta. Sólo así accederá maduramente a una identidad mestiza. Para pasar a una lengua segunda es necesario, como señala D. Sibony (1991), «*dar satisfacción a la primera*» (Pág. 56). No es posible dar testimonio de la lengua segunda si no se tiene el testimonio de que la lengua materna es transmitida y recibida con amor. Muchas de las dificultades en el aprendizaje de lenguas segundas tienen que ver con la dificultad en abandonar una lengua materna a la que no se puede amar lo suficiente como para abandonarla:

«A uno le cuesta separarse de lo que ama mal o de lo que se ha amado mal. Entonces permanece apegado a ello y el resultado es que aún lo ama peor, le cuesta aún más separarse de ello y permanece

apegado a ello. Lo que tenía que ser un paso, un pasaje, se convierte en un callejón sin salida»⁴².

En estos casos, pueden surgir sentimientos de culpa que desembocan en integristas de uno u otro signo. El fanatismo, en efecto, fermenta en la sacralización de un origen que, por insuficientemente conocido, es necesario suponer puro e indescriptible y del que, por ello, es muy difícil separarse. Visto así, ese origen puede ser confundido con el origen de todo que, por ello, ha de ser exigido a todos. El origen se convierte así en fin.

El don de lenguas tiene entonces que ver con la manera como las lenguas son o fueron dadas. Si las lenguas son dadas con amor, los sujetos y los grupos podrán vivir armoniosamente en el espacio delimitado por ellas. Corresponde a la familia y a la escuela (por lo tanto a la administración educativa y a las instancias políticas de las que ésta depende) trabajar para que los sujetos puedan amar hasta tal punto su origen que entiendan que ser capaz de desprenderse de él dignifica tanto al sujeto que de él proviene como al propio origen. Al primero, porque evitando el trauma de vivir entre dos lenguas podrá abrirse al diálogo multilingüístico y multicultural. Al segundo, porque del tránsito por otras lenguas-culturas no podrá resultar más que un enriquecimiento para la materna.

6. ALGUNAS CONCLUSIONES DIDÁCTICAS

Tras todo lo dicho, el lector tiene seguramente derecho a esperar algunas propuestas metodológicas. ¿Pero es posible proponer una didáctica del inconsciente? De vuelta de mis seguridades pasadas y de mi necesidad de seguridades—cuyo fundamento era, quizás, mi dificultad en aceptar mi fragilidad y mi impotencia para hacer emerger el deseo de saber y, por lo tanto, mi necesidad de encontrar fórmulas eficaces que asegurasen una relación de causa-efecto controlable—pienso que todo didactismo está reñido con el acto educativo, especialmente si lo abordamos desde la perspectiva dibujada por los planteamientos que preceden. En estas circunstancias, más que propuestas metodológicas concretas cabe, a mi entender, enunciar algunos principios de

⁴² SIBONY. Op.cit. Pág., 39.

acción como conclusión de las reflexiones que he ido haciendo en las páginas que preceden. Como éstas, esos principios de acción no tienen voluntad prescriptiva sino dialógica.

Partiremos de esta afirmación básica: el objeto del trabajo lingüístico-cultural ha de ser el **discurso**, es decir, la lengua en acción, en movimiento, operando en contextos concretos, o, dicho de otro modo, los sujetos haciendo cosas con el lenguaje. Y ese objeto ha de ser abordado en situaciones discursivas.

El discurso es el espacio en el que es posible rastrear las huellas de los procesos colectivos de producción y de negociación compartida de significados culturales. Pero también es el escenario de la dinámica de la división del sujeto y, por lo tanto, el lugar donde ese sujeto se manifiesta en «una dialéctica entre lo críptico y lo apocalíptico» en la que de lo que se trata «no es tanto de enunciar como de anunciar»⁴³. Anunciar aquello que, naturalmente, nunca llega, pero que no puede dejar de prometerse, esto es, lo otro del sujeto.

Ambas dimensiones, la de los procesos colectivos y la de la división del sujeto, se manifiestan en la actividad discursiva a varios niveles, cada uno de los cuales privilegia una tipología de materiales y de actividades didácticos:

- En primer lugar, habrá de tenerse en cuenta el nivel de los aspectos fónicos (pronunciación de los fonemas, ritmo, entonación...) que atraviesan el discurso permitiendo al sujeto señalar el área social en la que se sitúa (LABOV. 1983) y a **la lengua** encontrar brechas para decirse. Tienen aquí su espacio materiales orales auténticos que den testimonio de los distintos acentos con los que la lengua es enunciada así como onomatopeyas, charadas, adivinanzas, poemas, canciones que pongan en evidencia las características propias de **la voz** de la lengua segunda y que comprometan el cuerpo del aprendiz en su dimensión audiofonatoria.
- En segundo término, habrá que atender a los comportamientos gestuales, mímicos, prosémicos que son elementos imprescindibles del discurso, condicionantes de y condicionados por la dimensión fónica.

⁴³ (PIRAD. «Les tribulations du langage en psychalyse». 1998. Pág., 147.

nica y semántica, que también convocan al **cuerpo** del sujeto aprendiz a la vez que constituyen elementos imprescindibles del **código** de la lengua-cultura segunda. El análisis de secuencias visuales —de films, documentales, reportajes, etc.— con la finalidad de identificar y dar sentido, primero, a esos comportamientos corporales no verbales, y dramatizarlos posteriormente, para vivir de otra manera el propio cuerpo, serán en este caso las actividades que han de privilegiarse.

- En tercer lugar, se hará hincapié en la originalidad del sistema representacional —es decir, en la visión del mundo que esas representaciones ofrecen— de la lengua segunda en relación con el de la lengua materna. Se potenciará en este caso las actividades de comparación de determinadas estructuras morfosintácticas así como de giros, expresiones idiomáticas y de léxico de aquellos campos semánticos más representativos de los modos idiosincrásicos de construir el mundo en cada lengua-cultura.

Naturalmente, estos tres niveles no han de tratarse de manera aislada. Todos ellos cobijan la memoria del pueblo que habla la lengua, todos contribuyen a la vez a la producción compartida de sentido y todos pueden, igualmente, ser objeto de transferencia, es decir, de encuentro fascinante y sobrecogedor entre «lo otro» de uno y «lo otro» del Otro y de los otros. Ninguno, por lo tanto, debe ser olvidado ni priorizado en relación con los demás. Por ello, nunca se insistirá bastante en denunciar con F. Poyatos (1994) lo que él considera el:

«mayor fallo en el análisis del discurso y de la comunicación interpersonal», que consiste en «no ver [la] triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas, es decir, por [...] “la triple estructura básica de la comunicación”»⁴⁴.

Se tratará, por lo tanto, de acudir a enfoques metodológicos que aseguren esta presencia inseparable —para la construcción, transparente y opaca a

⁴⁴ POYATOS, F. *La comunicación no verbal*. 1994. Vol. I. Pág. 130.

la vez, del sentido— de la voz, el cuerpo y la palabra. Algunos de los llamados enfoques alternativos, como la psicodramaturgia o la sugestopedia se ofrecen como marcos para una pedagogía de las lenguas deudora de estos planteamientos. Pero su ambición tecnicista —creen demasiado en sus virtudes presentándose como «nuevas poiesis», es decir, como nuevas técnicas más, si no definitivamente, eficaces, lo que se vende como justificación de una sofisticación formativa y espacial elitistas— las desaconseja. Más al alcance de todos —y a la vez más adaptadas a la imprevisibilidad de los procesos de enseñanza y de interacción comunicativa— están una serie de enfoques que aunque lleven distintas etiquetas, tienen un fondo común que los hace radicalmente homólogos: trabajo por tareas, por proyectos, simulaciones, etc. Yo prefiero agrupar todos ellos bajo la denominación de **tareas lúdicas de mayor o menor complejidad y definirlos como la reproducción en el aula, en parte o en su totalidad, de actividades de la vida real, en torno a las cuales se van articulando procesualmente (en una secuencia cuya progresión y jerarquía se van definiendo progresivamente) el conjunto de las variables de la interacción de enseñanza-aprendizaje.**

La referencia al juego no es ocasional ni publicitaria o demagógica. En realidad, el juego, el juego a ser otro —y eso son los proyectos, las tareas y las simulaciones— es, como subraya L. S. Vygotski (1934), el eje en torno al cual gira el conjunto de los procesos psicológicos de aprendizaje. Un eje que permite la puesta en acción de una pedagogía centrada sobre el alumno, que facilita el trabajo en grupo, que genera el deseo del esfuerzo, que establece lazos lógicos entre la vida y el aula, que permite la corresponsabilidad en el aprendizaje, que posibilita al alumno y al profesor inscribirse en procesos de investigación en la acción, que da lugar al diálogo intercultural y, con ello, al aprendizaje de la conciencia intercultural, que impulsa la interdisciplinaridad, que hace de las interacciones lingüísticas procesos siempre abiertos de producción y de construcción compartida de significados en los que se anudan de manera inextricable el sujeto colectivo y el sujeto individual dividido (ATIENZA. 1997).

Pero, también, en relación con el juego y su utilidad didáctica, es de aplicación el contenido del estribillo que he repetido a lo largo de este texto: el deseo de aprendizaje no se puede mandar, surge inesperadamente, cuando menos se piensa, sorprendiéndonos a todos los actores de una interacción educativa. El deseo juega con nosotros. Nos conviene aprender a jugar con él sabiamente.

BIBLIOGRAFÍA

ALTHUSSER, L. *L'avenir dure longtemps*. Stock/MEC. Paris, 1992.

AMATI MELHER, J., ARGENTIERI, S. & CANESTRI, J. *La babel de l'inconscient. Langue maternelle, langue étrangère et psychanalyse*. PUF. Paris, 1994.

AMÉRY, J. *Par-delà le crime et le châtement*. Actes Sud. Arlès, 1995, (1966).

ANDERSON, P. *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Presses Universitaires Franc-Comtoises. Besançon, 1999.

ATIENZA, J.L. «Emocionarse para aprender: una defensa de los enfoques comunicativos». *Boletín Informativo de Lenguas*, nº 7, CEP de Villaverde. Madrid, 1996.

— «*Le jeu et le désir de langue: une perspective historique et culturelle*». En CALAQUE, L. (ed): *L'enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et perspectives*, LIDILEM. Grenoble, 1997.

— «*Emoción y aprendizaje de lenguas*». *Aula*, nº 76. 1998.

— «*Conflicto lingüístico e inconsciente: algunas razones suplementarias para potenciar la enseñanza del asturiano*». En GONZÁLEZ RIAÑO, Xosé Antón (coord.) *Enseñances Lingüístiques y competencias educativas*. Academia de la Llingua Asturiana/Gobierno del Principáu d'Asturies. Oviedo, 2001a.

— «*Emozioak sentitzen ditut, beraz... ikasten al dut?*». En *Hizpide*, nº 48. Gobierno Vasco. Vitoria, 2001b.

— «*Emociones y aprendizaje de lenguas*». En *Boletín de ASELE*. Mayo, 2002.

BONNET, M .F. «*Le savoir des langues*». En *Cliniques méditerranéennes (Exil et migrations dans la langue)*, nº 55-56. 1998.

BOYSSON-BARDIES, B. De. *Comment la parole vient aux enfants*. Odile Jacob. Paris, 1999.

CANETTI, E. *La lengua absuelta*. (1977). Muchnik. Barcelona, 1980.

CASANOVA, B. «*Psychanalyse et langue maternelle*». En *Langue française*, n° 54. 1982.

CASTARÈDE, M.F. *La voix et ses sortilèges*. Les belles lettres. Paris, 1991.

CASTORIADIS, C. *La montée de l'insignifiance*. (1994). Seuil. Paris, 1996.

DAMASIO, A. *El error de Descartes*. Crítica. Barcelona, 2001.

DORFMAN, A. *Rumbo al Sur, deseando el Norte*. Planeta. Barcelona, 1998.

GOLDSCHMIDT, G.A. *La traversée des fleuves*. Seuil. Paris, 1999.

GORI, R. «*L'esprit de la langue*». En *Cliniques méditerranéennes* (Exil et migrations dans la langue), n° 55-56. 1998.

IMBERT, F. *Vers une clinique pédagogique*. Matrice. Vigneux, 1992.

— *L'inconscient dans la classe*. ESF. Paris, 1997.

LACAN, J. *Séminaire XI*. Seuil. Paris, 1973.

LAPLANCHE, J. *Entre séduction et inspiration: l'homme*. PUF. Paris, 1999.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.B. *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós. Barcelona, 1996.

LABOV, W. *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra. Madrid, 1983.

MEIRIEU, Ph. *L'envers du tableau*. ESF. Paris, 1993.

OGILVIE, B. *Lacan, le corps et le non-corps ?*. En GODDARD, J. Ch. y LABRUNE, M. (éd.). *Le corps*. Vrin. Paris, 1992.

PIRARD, R. «*Les tribulations du langage en psychalyse*». En *Cliniques Méditerranéennes (La langue à l'œuvre en psychanalyse)*, n° 57-58. 1998.

POYATOS, F. *La comunicación no verbal*. Istmo. Madrid, 1994.

REVUZ, C. «*La langue étrangère entre le désir d'un ailleurs et le risque de l'exil*». En *Education permanente (La formation aux langues étrangères)*, n° 107. 1996.

SCHEPPENS, Ph. «*Dialogue du rêve et rêve de dialogue*». En *Cliniques Méditerranéennes (La langue à l'oeuvre dans la psychanalyse)*, n° 57-58. 1998.

SIBONY, D. *Entre dire et faire*. Grasset. Paris, 1989.

— *Entre-deux. L'origine en partage*. Seuil. Paris, 1991.

TOMATIS, A. *Nous sommes tous nés polyglottes*. Fixot. Paris, 1991.

VASSE, D. *L'ombilic et la voix*. (1974). Seuil. Paris, 1999.

VYGOTSKI, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona, 1979. (1934).

WOLFSON, L. *Le schizo et les langues*. Gallimard. Paris, 1970.

LOS DISPOSITIVOS NO VERBALES DE LA COMUNICACIÓN EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA¹

Clara Ferrão Tavares
Profesora Titular
Escola Superior de Educação de Santarém
Portugal

INTRODUCCIÓN

1. Un panorama de la investigación sobre lo no verbal.
 - 1.1. Contradicciones posibles entre lo verbal y lo no verbal.
 - 1.2. El espacio.
 - 1.3. El tiempo.
 - 1.4. La kinesia
 - 1.5. La mirada.
2. La definición de comunicación no verbal y la determinación de comportamientos: las tipologías.
3. La investigación sobre lo no verbal en Ciencias de la Educación y en Didáctica de las Lenguas-Culturales.
4. La observación formativa en el aula de Lengua Extranjera.
 - 4.1. El espacio.
 - 4.2. La kinesia y las configuraciones multicanales de comportamientos.

BIBLIOGRAFÍA

¹ Este texto, de su original en francés, ha sido traducido por Carmen Guillén Díaz.

INTRODUCCIÓN

En esta exposición voy a seguir el enfoque de formación que vengo desarrollando desde hace unos años referido a la dimensión no verbal del aula. Comenzaré por enunciar un problema, problema que emerge siempre en los cursos en los que participo. Trataré de precisar después los contextos de esos cursos y de justificar los pasos seguidos. A continuación presentaré los aspectos teóricos que, como en cada situación de formación, corresponden a la necesidad de proporcionar a los formadores y a los profesores en formación medios para intervenir, para mejorar sus acciones. Abordo un panorama de la investigación sobre lo no verbal en la perspectiva de mi problemática y ofrezco una «mirada» como formadora sobre mi propia investigación en torno a lo no verbal. Los «zooms» que propongo sobre las situaciones de los cursos de formación y sobre los resúmenes de investigación tienen por objetivo proporcionar los medios para construir una parrilla de observación sobre las propias prácticas, en el aspecto que nos ocupa.

Sucede que nos encontramos ante formulaciones emitidas por los formadores, tales como: «*haces demasiados gestos*», «*te has desplazado por toda la clase*», formulaciones que dejan entrever reglas subyacentes a la utilización de lo no verbal, como por ejemplo: «*el profesor debe desplazarse*».

Se plantea, por tanto, la pregunta sobre la justificación de esas reglas. ¿Un profesor debe desplazarse continuamente? Cuando explica o cuando da consignas ¿debe desplazarse? ¿Qué relación existiría entre los desplazamientos y los actos pedagógicos?

Curiosamente, cuando el profesor en formación se encuentra él solo confrontado a su imagen en el vídeo, hace normalmente el mismo tipo de comentarios, y a menudo incluso aflijido. De hecho, los comentarios del formador le pueden afectar en su dignidad, pero la auto-observación puede presentar aún más riesgos al respecto. Ni uno ni otro poseen las más de las veces, medios para analizar lo no verbal y todo el mundo se considera competente para emitir juicios de valor. Hay, por tanto, un problema que se debe resolver y la consideración de lo no verbal se nos presenta como un paso obligado de la observación de un aula. Como subrayaban M. Postic y J. M. de Ketele, en la introducción de su obra *Observer les situations éducatives*, en 1988, es importante desarrollar una «mirada nueva» describiendo los modos de funciona-

miento, analizando los procesos, con el fin de que aquellos que están implicados descubran la significación.

Los procesos de formación en los que estoy comprometida —en el seno de mi centro de destino, una escuela superior de formación de profesores, y en grupos de formadores europeos, en el marco de programas *Lingua*²— tratan precisamente de desarrollar «miradas nuevas» ante las situaciones educativas. La vídeo-formación es la metodología en la que se inscriben las intervenciones que intento desarrollar y que presento de manera breve para contextualizar mi investigación y mi enfoque de formación que conciernen ambos a lo no verbal. Utilizando la grabación como soporte, la vídeo-formación toma prestados a la micro-enseñanza algunos medios, pero se aleja de ella en cuanto a los presupuestos teóricos, los objetivos y el proceso en sí mismo. Se trata en efecto de un enfoque dinámico, de descubrimiento, que procede mediante la formulación de hipótesis, verificaciones, «rectificaciones» y cuya palabra clave es «*distanciación*» (por oposición a «modelización», que es la palabra clave de la micro-enseñanza).

En una primera fase, los profesores en formación toman conciencia de sus formas de enseñar y de aprender a partir de la puesta en escena de una situación pedagógica. Cada grupo (nacional en el caso de cursos internacionales) prepara una lección sobre un tema que supuestamente los otros no conocen (una lengua extranjera, un contenido tecnológico, una receta de cocina...) y uno del grupo la expone. Se procede inmediatamente a la confrontación entre lo que el «profesor» debía de enseñar y lo que los «alumnos» han aprendido, entre la planificación y las decisiones que se han tomado en su desarrollo. La reflexión sobre los formatos adoptados, sobre la comunicación, se muestra en general poco profunda. Los profesores en formación suelen construir un discurso normativo y formulan enunciados como los que se dan como ejemplo en líneas anteriores. Para proceder a su diagnóstico sienten la necesidad de «*distanciación*». Es así como aparece la teorización. Se trata de un proceso de interrogación al mapa de las diferentes disciplinas. Esta teorización permitirá descubrir otras conductas posibles, otras puestas en escena, otros formatos para una misma situación de aprendizaje.

² BEGIONI, L., COSTANZO, E., FERRÃO TAVARES, C., FERREIRA, F. 1998.

Dado el tema que nos ocupa, subrayo que la consideración de la comunicación pedagógica –y más específicamente de lo no verbal– resulta, en una primera fase, de un proceso de vaivén entre:

- la observación de muestras de comunicación mediática (porque, para hacer más fácil la «*distanciación*», propongo la observación de otros profesionales que desempeñan los mismos papeles –como el de animador, facilitador– y que realizan los mismos actos –definir, ejemplificar, etc.),
- la observación de sus primeras actuaciones,
- la observación de muestras de otras clases y la teorización.

La necesidad de teorización sobre lo no verbal emerge, pues, de la situación de formación. Los profesores en formación tienen necesidad de construir instrumentos no sólo para observar las prácticas de otros profesionales, sino que se adaptan a la observación de otros cursos y a la observación de sus propias aulas. Evidentemente, la observación es un paso para desarrollar su competencia comunicativa y en particular, su dimensión relacional. Como precisa L. Porcher: «*le gestuel n'est pas seulement quelque chose que l'on reçoit par inculcation et dont on ne se défait plus, mais une compétence qui peut s'acquérir par apprentissage*»³.

Pero para aprender, para que los profesores en formación puedan diversificar su estilo, hay que darles los medios para aprender.

Ésta es, a grandes rasgos, la información de la que pueden disponer en exposiciones dirigidas por el formador, en documentos preseleccionados por éste y que, para la comprensión del proceso, voy a resumir.

1. UN PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LO NO VERBAL

Antes de intentar proponer una definición de comunicación no verbal o de mostrar el papel de lo no verbal en el aula de lengua extranjera, voy a presentar un panorama de la investigación en este ámbito, resumiendo primero

³ CALBRIS, G. & PORCHER, L. *Geste et communication*. 1989. Pág., 22.

los orígenes de estos trabajos para después acercarnos a esas investigaciones realizadas según diferentes ejes (comunicación global, espacio, postura, gesto, mirada, ...).

El papel de lo no verbal –en una perspectiva de aprendizaje en relación con la eficacia de la comunicación– aparece ya destacado por Quintilien (s.d.), quien pone de relieve:

- una dimensión del gesto que podría ser designada como «pragmática»: pedir, prometer, llamar, despedir, etc.;
- una dimensión de «expresión de sentimientos»: traducir el horror, el temor, la indignación, la negación, la alegría, etc.;
- una dimensión «discursiva», proponiendo los gestos que deben acompañar cada parte del discurso, y además,
- una dimensión más bien «deíctica»: *«para designar los lugares y las personas, (las manos) no actúan como adverbios y de pronombres?»*⁴.

Al mismo tiempo, este autor señala la importancia de los comportamientos respecto a la ropa para la credibilidad del orador.

Si avanzamos en el tiempo y nos situamos en la corriente de los años 60, se constata que la investigación sobre lo no verbal ha experimentado una diversificación tanto a nivel de los objetivos como a nivel de los métodos o de los soportes utilizados. Paralelamente a las investigaciones que se interesan por la naturaleza del gesto en términos de determinación genética y social, se desarrollan investigaciones que inciden en la comunicación no verbal en el sentido de dilucidar el papel que desempeñan la mímica y los gestos en el proceso de comunicación.

Así, las relaciones entre lo verbal y lo no verbal o el papel de lo no verbal en las relaciones interpersonales como medio de regulación constituyen el objeto de varias investigaciones. Por otra parte, hay un cambio de actor / objeto de investigación respecto del pasado. Hoy se incide más bien en la recepción y la interacción dado que los comportamientos suscitan reacciones, emociones, efectos sobre los otros. La comunicación nos permite actuar sobre los

⁴ QUINTILIEN, s.d. Pág., 246.

otros, siendo los comportamientos de los otros el espejo de nuestro propio comportamiento. Analizar los efectos interactivos mejor que dilucidar las emociones íntimas constituyen, pues, los objetivos que la investigación se propone alcanzar y que me interesan particularmente en el marco de la observación de las clases, como voy a tratar de desarrollar aquí.

Los estudios que voy a presentar a continuación se inscriben en los ejes de la investigación ya citados. Empiezo, pues, por una de las corrientes que se ha dedicado a abordar la comunicación en una perspectiva interpersonal y sistémica: *Le Collège Invisible*. Esta denominación integra a los investigadores de la Escuela de Palo Alto y de la Universidad de Filadelfia, los cuales tienen en común la opción de no partir de la naturaleza psicológica de los individuos considerados aisladamente, sino de los sistemas en los que esos individuos interactúan; sistemas que están regidos por reglas.

Esta corriente agrupa, pues, a investigadores procedentes de diferentes campos disciplinares, en torno a la idea de que la sociedad se organiza en intercambios cotidianos. La Escuela de Palo Alto reunía al principio, en torno al antropólogo G. Bateson, a investigadores como D. Jackson, psiquiatra y psicoanalista, y a P. Watzlawick, psiquiatra. A estos especialistas hay que añadir otros de la Escuela de Filadelfia como el antropólogo R. Birdwhistell, el sociólogo E. Goffman y A. Kendon. Se trata de investigadores que desarrollan una concepción *multicanal* de la comunicación a partir del postulado: «*tout comportement a valeur de message, c'est-à-dire qu'il est une communication*»⁵. No podemos sustraernos a la comunicación, no podemos voluntariamente evitar comunicar, hacer como si los otros no existiesen, pues, se comunica a pesar de todo, se comunica el rechazo a entrar en relación con los otros. Siempre se adopta un comportamiento, puesto que según el primer axioma de P. Watzlawick (1972) no podemos no comunicar, porque no se puede no tener comportamiento.

Esta concepción de la comunicación está cerca de la concepción de interacción definida desde los trabajos de E. Goffman comme: «*l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres*»⁶.

⁵ WATZLAWICK, P. et al. *Pragmatics of Human Communication*. 1972. Pág., 46.

⁶ GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne*. 1973. Pág., 23.

La definición de la comunicación en estos autores se inscribe, pues, en una concepción sistémica que comprende la retroacción y una dimensión *pluricanal*. En efecto, la comunicación para estos investigadores es un proceso social regido por reglas de comportamiento, comportamiento que puede ser el habla, la organización del espacio, el gesto, la postura, la mímica... Esta definición no implica una oposición entre lo verbal y lo no verbal. Como dice Y. Winkin: «*pas plus que les énoncés du langage verbal, les «messages» issus d'autres modes de communication n'ont de signification intrinsèque: ce n'est que dans le contexte de l'ensemble des modes de communication, lui même rapporté au contexte de l'interaction, que la signification peut prendre forme*»⁷.

Varios investigadores de esta corriente, de entre los que citamos a A. Scheflen por ejemplo, van a establecer una analogía entre la comunicación y una orquesta. En ambos casos:

*«l'exécution montrera un style et des particularités propres, mais suivra aussi une ligne et une configuration générales. La différence entre ces deux structures est que la composition musicale possède une partition explicite, écrite et consciemment apprise et répétée. La «partition» de la communication n'a pas été formulée par écrit et, dans une certaine mesure, a été apprise inconsciemment»*⁸.

Esta concepción «orquestal» de la comunicación se opone, por consiguiente, a los modelos lineales de la comunicación que postulan una disociación de funciones entre el emisor y el receptor. Estos dos términos pierden su justificación puesto que las dos funciones son ejercidas de forma simultánea por los diferentes canales.

1.1. Contradicciones posibles entre lo verbal y lo no verbal

Hay que enunciar además el segundo axioma de P.Watzlawick et al., por sus repercusiones en el contexto del aula: «*Toute communication présente deux aspects: le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et*

⁷ WINKIN, Y. *La nouvelle communication*. 1981.

⁸ SCHEFLEN. En WINKIN, Y. *La nouvelle communication*. 1981.

par la suite est une metacommunication»⁹. Así, cuando dos individuos están hablando, transmiten una información, un contenido, pero enseguida pueden comentar lo que están haciendo o dar instrucciones sobre la forma en la que deben interpretar lo que dicen. Si el primer individuo dice al segundo: «*mañana haremos un test*», puede añadir después: «*te aconsejo que estudies*», explicitando verbalmente la relación. Pero, frecuentemente, la relación es transmitida por la sonrisa, la postura, la mímica, ... siendo interpretados esos comportamientos no verbales como un consejo, una orden o una amenaza, en función del contexto.

En relación con esta distinción, G. Bateson ha desarrollado el concepto de «*double contrainte*» que me parece pertinente desarrollar y para lo que propongo un ejemplo que es familiar para los profesores. Un profesor dice «muy bien» a un alumno, pero su postura, su mímica o el tono de su voz pueden estar en oposición con ese contenido y por tanto contradecirlo. El alumno no puede metacomunicar pues suele no estar en posición de decir: «*¿aprueba usted realmente lo que digo?*» «*Si considera usted que es correcto en el plano de la forma, ¿no está usted de acuerdo en el plano de las ideas?*» o «*el profesor no soporta que yo de la respuesta justa*». Si esta situación se repite, es un caso ejemplar de «*comunicación paradójica*» o de «*double contrainte*». Hay, pues, una descalificación del mensaje verbal transmitida por los comportamientos no verbales o paraverbales del profesor. Los comportamientos de «*double contrainte*» en clase son más frecuentes de lo que podamos pensar (mi corpus de muestras de comunicación pedagógica comprende algunos de esos ejemplos). Esta problemática se nos muestra cada vez más pertinente en la situación pedagógica si, a pesar de la articulación entre los diferentes modos de comunicación, uno se da cuenta como G. Bateson de que cada código es diferente y tiene sus propias implicaciones. Y como Y. Winkin añade:

*«nous ne changeons pas facilement de code, ce qui veut dire que les personnes plus sensibles aux codes non verbaux n''entendent pas les messages verbaux, tandis que les personnes plus sensibles aux codes verbaux n''entendent pas réellement les messages kinésiques, et ainsi de suite»*¹⁰.

⁹ WATZLAWICK, P. et al. *Pragmatics of Human Communication*. 1972. Pág., 52.

¹⁰ WINKIN, Y. *La nouvelle communication*. 1981. Págs., 285, 286.

Como conclusión de esta presentación general de los trabajos del *Collège Invisible*, quisiera señalar que la significación no se va a establecer si no es en el contexto y en el conjunto de los modos de comunicación. Sin embargo, hay que reconocer que, metodológicamente, no siempre es fácil analizar la complejidad de la comunicación. Es así como estos investigadores proponen el análisis del contexto que oponen al análisis del contenido y consideran que es imposible reducir la comunicación a dos o tres variables. Sin embargo, se ven obligados a describir los diferentes modos de comportamiento, incluso si se encuentran integrados en el contexto como medio de percibir la significación.

Por razones de claridad, en esta exposición voy a presentar las investigaciones sobre los diferentes modos de comportamientos, de forma que en el siguiente apartado abordaré la problemática del espacio y de la relación que el hombre establece con ese espacio.

1.2. El espacio

E. Hall, antropólogo unido al grupo del *Collège Invisible*, ha dado la denominación de «proxemia» al estudio de la percepción del espacio y del uso que de él hace el hombre. Plantea que la estructuración que cada individuo hace del espacio es un fenómeno cultural y trata de mostrar que: «des individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais, ce qui est sans doute plus important, habitent des modes sensoriels différents». A lo cual añade que: «la sélection des données sensorielles consistant à admettre certains éléments tout en éliminant d'autres, l'expérience sera perçue de façon très différente selon la différence de structure du crible perceptif d'une culture à l'autre»¹¹. Por otra parte, toma de los etnólogos el concepto de «territorialidad» que define como: «la conduite caractéristique adoptée par un organisme pour prendre possession d'un territoire et le défendre contre les membres de sa propre espèce»¹².

⁹ WATZLAWICK, et al. Opus cit. 1972. Pág., 52.

¹⁰ WINKIN. Opus cit. 1981. Págs., 285, 286.

¹¹ HALL, E. *La dimension cachée*. 1971. Pág., 15.

¹² HALL. Opus cit. 1971. Pág., 22.

En este orden de cosas y a semejanza de lo que ocurre con los animales, este investigador define para los humanos «*mecanismos de espaciamento*». Sus experiencias muestran que en un marco específico, con americanos, las personas mantienen entre sí cuatro tipos de distancia: la *distancia íntima* (entre 15 y 40 cm); la *distancia personal* (entre 45 y 125 cm); la *distancia social* (entre 120 y 360 cm); y, finalmente, una *distancia pública*, propia, por ejemplo, de la situación de conferencia. Si hay modos diferentes de utilización del espacio según las culturas, cada individuo tendrá un cierto número de «personalidades situacionales» que podrá aprender o no aprender.

E. Hall considera además que el hombre se sitúa en tres tipos de espacios: *fijo*, *semi-fijo* y *dinámico*. La organización fija parece ser característica de nuestros edificios, de nuestras escuelas; el espacio semi-fijo está sujeto a modificaciones, como es el caso de los cambios en las escuelas, y los espacios dinámicos son menos frecuentes, salvo en la Educación Infantil.

Otra distinción que toma E. Hall de H. Osmond y que parece pertinente para el análisis del espacio escolar, en relación con la anterior, es la de espacio «*sociópeta*» y espacio «*sociófugo*». El primer tipo de espacios provoca contactos entre las personas; el segundo, por el contrario, establece separaciones entre ellas. Pero, como afirma el creador de la «*proxemia*»:

«l'espace sociopète n'est pas plus nécessairement bon que l'espace sociofuge universellement mauvais. Ce qui est souhaitable, c'est la flexibilité de l'espace et une congruence du plan et de la fonction assurant une variété d'espace qui se prêtent ou non aux contacts selon l'occasion ou l'humeur des individus»¹³.

Parece fácil imaginarse las repercusiones de los conceptos de: *territorio*, *distancia individual*, *espacio sociópeta* o *sociófugo*, *flexibilidad* o *congruencia* entre forma y función, en el análisis de la comunicación pedagógica.

Volviendo a la situación de formación, la observación permite a los profesores aportar algunas respuestas a las preguntas siguientes:

¹³ HALL. Opus cit. 1971. Pág., 140.

- ¿Cuáles son las características del espacio?
- ¿Qué distancias mantienen entre sí los alumnos procedentes de culturas diferentes en el interior de los grupos de trabajo?
- Las distancias detectadas en los grupos que se observan en un documento televisivo en lengua extranjera ¿son las mismas que las de la cultura en la que es observada la grabación?
- En los grupos internacionales ¿qué distancias se establecen?
- ¿La disposición del espacio es *sociópeta* o *sociófugo* en relación con la tarea que los alumnos deben realizar?

1.3. El tiempo

Otra dimensión de la comunicación no verbal que voy a abordar y que ha sido objeto de los estudios de E. Hall es la dimensión temporal. Este antropólogo distingue dos tipos de estructuración del tiempo en función de las culturas. Habría, por una parte, las culturas «*monochrones*» que corresponden generalmente a los países del norte, a cuyas personas se considera comúnmente como personas organizadas y puntuales; por otra parte, las culturas «*polychrones*», características de los países del sur, a los que corresponde generalmente la representación de personas que hacen muchas cosas a la vez, incapaces de respetar horarios. Evidentemente, en una misma cultura, podemos encontrar individuos con una estructuración «*monochrome*» o «*polychrone*» y probablemente, un mismo individuo podrá desarrollar «personalidades situacionales» diferentes.

Esta distinción se nos muestra con una importancia especial, no sólo en el marco del aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras, sino también a nivel de la estructuración del aula de lengua.

En la situación en la que las grabaciones mediáticas son observadas al mismo tiempo que las grabaciones de las clases, la pregunta que se plantea suele ser la siguiente:

- ¿De qué tipo de concepción del tiempo da cuenta un acto de definición dado en el curso de una entrevista en la televisión y el acto equivalente en situación pedagógica?

Las situaciones internacionales nos muestran modos diferentes de estructuración del tiempo, pero también «personalidades situacionales» diferentes o, mejor, lo que yo designaría como «estilos situacionales diferentes».

1.4. La kinesia

Para designar el estudio culturo-comunicacional del movimiento corporal, R. Birdwhistell propone el término «kinesia» que, en sentido amplio, comprende el estudio de las relaciones entre el lenguaje verbal y el no verbal. En sentido restringido, este término viene a designar el estudio del movimiento corporal independientemente de toda relación con lo verbal.

R. Birdwhistell se plantea que el movimiento corporal está determinado por la cultura y que es el resultado de un aprendizaje cultural y social. Así, sería posible distinguir personas de culturas y lenguas diferentes únicamente a partir de la observación de sus comportamientos kinésicos. Desde sus investigaciones afirma:

«il y a une série de comportements corporels moteurs qui sont liés à la structure linguistique. La vieille plaisanterie 'elle ne veut pas parler si vous l'obligez à tenir son corps immobile' paraît être vraie littéralement»¹⁴.

He comentado ya la dificultad de las condiciones de observación de la comunicación, lo cual obliga a menudo a que, en la investigación, se dé prioridad a ejes diferentes de análisis. En este sentido, hago aquí primero un resumen de algunos trabajos que se interesan por la postura, entendida ésta como una posición del cuerpo o de sus partes respecto a referencias determinadas como son las otras partes del cuerpo u otro cuerpo.

Volviendo a los investigadores de Palo Alto, A. Scheflen establece tres niveles de análisis de las posturas: *el punto, la posición y la presentación*. *El punto* es «la posture gardée le temps nécessaire à l'étude d'un «point» dans une discussion»¹⁵. Cada una de esas unidades dura algunos segundos y está

¹⁴ BIRDWHISTELL, R. *Kinesia and context, essays on body-motion communication*. 1968. Pág., 131.

¹⁵ WINKIN. *Opus cit.* 1981. Pág., 80.

delimitada por «marcadores». Una *posición* es la combinación de varios *puntos*; al menos la mitad del cuerpo cambia de una *posición* a otra. Cada individuo dispondría de un repertorio compuesto por dos o tres *posiciones*, las cuales se integran en la *presentación*, es decir: «*l'ensemble de la prestation au cours d'une interaction. L'interaction débute et se termine par un déplacement dans l'espace*»¹⁶.

Estas distinciones permiten comprender la estructura de la interacción y, especialmente, la estructura de una clase que se encuentra segmentada en secuencias pedagógicas que corresponden con frecuencia a *posiciones*. Pero, en los estudios de A. Schefflen hay aún otra distinción que nos interesa de forma muy particular en la observación del aula, ya que nos proporciona indicadores para la comprensión de la relación afectiva. Considera, en efecto, tres dimensiones de base de la postura:

- la *oposición «inclusiva»* o «*no inclusiva»* de la postura con cerramiento del espacio delimitado por las personas;
- la *orientación en paralelo*, cuando los cuerpos están cara a cara;
- la «*congruencia»* dada por aquellas posiciones idénticas o en espejo o «*no congruencia»*, dada ésta evidentemente por posiciones diferentes.

Es así como los cambios de postura, que condicionan el contacto visual, pueden indicar que la persona en cuestión va a comenzar un nuevo *punto* y/o indicar sus actitudes respecto a su discurso o el de su destinatario.

A. Mehrabian (1972) se ha interesado también por la relación kinésica y postural entre los miembros de una interacción y ha definido un esquema de los componentes de la *kinesia* que le permiten interpretar el grado de intimidad y de relajación. El grado de intimidad vendría dado por el tacto, la distancia, la orientación del cuerpo, y el grado de relajación / tensión vendría dado por la simetría / asimetría de los brazos y las piernas.

A partir de estos elementos, A. Mehrabian distingue en los comportamientos sociales determinados comportamientos de *afiliación* y de *dominio / sumisión*. Los comportamientos de *afiliación* se traducen ya sea por enuncia-

¹⁶ WINKIN. Opus cit. 1981. Págs., 81.

dos declarativos que transmiten contenidos verbales positivos, ya sea por contactos visuales, inclinaciones de cabeza y expresiones faciales agradables. Los comportamientos de *dominio* / *sumisión* se encuentran en relación directa con el grado de relajación, de forma que un individuo en posición de *dominio* asume posturas más bien relajadas. Si bien, posiciones demasiado relajadas pueden transmitir actitudes negativas.

El citado autor constata, por otra parte, que algunas personas no poseen muchos comportamientos de *afiliación*, con lo cual no invitan a la comunicación o al acercamiento. Es lo que denomina «*negatividad*»; esa «*negatividad*» o al contrario, la existencia de comportamientos de *afiliación* en los profesores, si nos remitimos a la situación pedagógica, tiene realmente repercusiones sobre el destino escolar de los alumnos.

Este autor propone además una «fórmula» para el análisis de la comunicación que cuestiona muchas de las prácticas de los profesores o incluso la formación de profesores. Opina que el 7% de la significación pasaría por el canal verbal, el 38% pasaría por el canal vocal y el 55% por lo no verbal. En realidad, al ser la comunicación un proceso global, parece difícil e incluso paradójico querer establecer cuantitativamente la importancia de cada canal. La proporción debe cambiar según las personas, sus costumbres, sus culturas, su edad, su clase social, en suma, según el contexto. Sin embargo, existe un relativo consenso sobre el hecho de que lo no verbal desempeña un papel más importante que el que generalmente se le atribuye, y esto tiene indudablemente repercusiones considerables en la relación pedagógica.

En cuanto al análisis de los comportamientos no verbales, hay que destacar que se están utilizando medios cada vez más sofisticados a nivel de la grabación y de la decodificación. Uno de los sistemas puesto a punto para la observación de la cara es el FACS (*Facial Action Coding System*), que debemos a P. Ekman y a sus colaboradores. FACS dispone de una especie de «atlas» de los comportamientos faciales. Este instrumento es utilizado por «jueces» que ponen en relación esos datos con las emociones; se combinan así el análisis de los aspectos físicos y las impresiones percibidas por los observadores. Este aspecto metodológico puede ser considerado pertinente para el análisis del aula.

1.5. La mirada

En los últimos años, la mirada ha sido objeto de numerosas investigaciones y quizá se trate del comportamiento que más fácilmente se observa en condiciones experimentales.

Se pueden destacar en primer lugar, los trabajos de M. Argyle (1981), para quien la mirada es:

«une partie intégrante de la communication verbale puisque (...) il est étroitement coordonné à la prise de parole et à l'attitude d'écoute, au processus de rétroaction (...) enfin il participe à l'organisation des tours de parole entre différents partenaires»¹⁷.

Esta cita resume en cierto modo las investigaciones de este autor, pues, en efecto, para él la mirada desempeña en la interacción, funciones de regulación y de tipo afectivo. Generalmente, cuando el locutor comienza a hablar, tiene la mirada ausente, porque planifica su discurso; después, la mirada desempeña un papel de auto-sincronización, realiza el acompañamiento prosódico del discurso, lo mismo que las manos o la cabeza; es decir, que la mirada tiene una función de canal y de señal: proporciona al locutor una retroacción sobre la forma en la que el que escucha recibe su discurso y señala el fin o la continuación del mismo.

Por otra parte, M. Argyle destaca que las personas miran dos veces más cuando están en situación de escucha que en situación de locución. Durante la conversación, los interlocutores se mirarían unos a otros durante períodos de entre 1 a 10 segundos, lo que representa entre un 25% y 75% del tiempo del intercambio. Además, sus experiencias tratan de establecer una relación entre la mirada y las actitudes de los individuos implicados en la interacción, de forma que la mirada varía con la atracción que siente el interlocutor.

La mirada ausente puede significar actitudes negativas hacia el interlocutor, pero no olvidemos que este tipo de mirada puede ser igualmente debido a la planificación del discurso y, por otra parte, la mirada interactúa con otros comportamientos, como la distancia o la existencia de objetos suscepti-

¹⁷ ARGYLE, M. «*La communication per le vegard*». 1982. Pág., 491.

bles de alimentar la conversación. Esta interrelación entre los diferentes comportamientos es considerada por M. Argyle y por Dean como modelo de equilibrio íntimo. El acercamiento, por ejemplo, desestabiliza el equilibrio entre los interlocutores obligándoles a cambiar el equilibrio inicial.

El doble papel que desempeña la mirada para indicar cuando hay que empezar a hablar y para expresar emociones ha sido puesto en evidencia por A. Kendon (1972), quien ha constatado además que cuando el locutor conoce bien el tema del que habla, mira más a su interlocutor; por el contrario, cuando duda o cuando busca las palabras que quiere decir, no le mira.

La investigación de R. Exline (1965) parece que ha ido en el mismo sentido, ya que plantea que cuando el locutor desvía la mirada, piensa en voz alta; por el contrario, mirar fijamente al interlocutor es concederle el derecho a intervenir o a interrumpir, lo cual puede señalar que va a pasarle el turno de habla en cuanto cese su flujo verbal. Dejar «engancharse la mirada» significa, según los autores citados, que se crea la obligación de entrar en relación. R. Exline toma en cuenta los estatutos de los participantes y denomina «comportamiento de predominio visual» al hecho de que la persona que se encuentra en posición dominante tiene tendencia a mirar a su interlocutor más como locutor que como oyente. Por el contrario, la persona que se encuentra en posición inferior mira más a su interlocutor cuando escucha.

La mirada es, pues, un instrumento de referencia de los comportamientos de los alumnos, desempeña un papel en la gestión de los turnos de habla y un papel afectivo. Además, parece difícil concebir una definición de la competencia de comunicación que no pase por este comportamiento o por la consideración de toda la comunicación no verbal, por lo cual, es importante contribuir a una definición de la comunicación no verbal y proponer un resumen de las tipologías de los comportamientos no verbales. Pero antes, vuelvo a referirme a la situación de formación.

La observación va a permitir a los profesores en formación aportar algunas respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué marcas kinésicas señalan al alumno un cambio de actividad pedagógica?
- ¿Qué relación existe entre las posturas y las funciones pedagógicas?

- ¿Qué posturas de «congruencia» se adoptan? ¿Ante qué alumnos?
- Mientras que el alumno habla, ¿el profesor le mira?
- ¿Qué papeles desempeña la mirada del profesor?

2. LA DEFINICIÓN DE COMUNICACIÓN NO VERBAL Y LA DETERMINACIÓN DE COMPORTAMIENTOS: LAS TIPOLOGÍAS

Dar una definición de la comunicación no verbal se impone, pero es difícil hacerlo. Hacerlo desde la negativa –que, por otra parte, es la única designación reconocida con un carácter suficientemente globalizador– marca una jerarquización y sitúa en segundo lugar a este modo de comunicación respecto a la comunicación verbal.

Los neologismos propuestos: *proxemia*, *kinesia*, *gestual*, *mimo-gestualidad*, no vienen a designar más que las partes de un todo tal y como es el fenómeno de la comunicación.

Para «comunicación», me remito a los investigadores de Palo Alto que postulan que todo comportamiento es comunicación y que ésta es un proceso «total» u «orquestal», por lo que es difícil determinar de qué forma intervienen los diferentes canales. Y, si nos remitimos a los trabajos de G. Goodwin (1981), lo «no verbal» formaría parte no sólo del sistema de gestión de los turnos de habla, sino que integraría incluso la estructura interna de la lengua. Este autor muestra, por ejemplo, que el locutor generalmente no acaba su enunciado antes de haber conectado con la mirada del oyente y que, una vez asegurada la mirada, ese locutor va a producir una frase coherente. La mirada constituiría así un elemento de estructuración del enunciado.

Las designaciones de «sintaxis mixta» o de «sintaxis dialogada» que propone T. Slama-Cazacu (1983) para la comunicación no verbal, refuerzan el papel de complementariedad de los diferentes canales e incluso el proceso de co-construcción del enunciado verbal y no verbal.

En el estado actual de la investigación, es la definición de comunicación no verbal dada por J. Corraze (1980) la que me parece más operativa:

«on applique le terme de communication non verbale à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des singularités somatiques, naturelles ou artificielles, voire à des organisations d'objets, à des rapports de distance entre les individus, grâce auxquels une information est émise»¹⁸.

A lo cual puedo añadir la siguiente cita: «les indices ayant valeur de communication qui ne manquent jamais dans tout contexte qui est le théâtre d'une interaction»¹⁹. Índices que pueden dar cuenta tanto del contexto definido en sentido amplio: la historia del individuo, como del sentido restringido, es decir, la situación de habla en un tiempo y un lugar determinados.

La definición de comunicación no verbal incluye la determinación de los comportamientos, si bien me parece útil precisar las funciones que desempeñan esos comportamientos o esos conjuntos de comportamientos; es por lo que se justifica que aborde, a continuación, un resumen de algunas tipologías de comportamientos.

Las referencias a las tipologías de comportamientos no verbales incluyen obligatoriamente los trabajos de D. Effron (1941). Su tipología ha inspirado varios sistemas de clasificación, entre ellos los de J. Cosnier y mi propia tentativa en situaciones de aula. D. Effron distingue los «emblemas» o gestos simbólicos que pueden sustituir al discurso y los gestos producidos de forma simultánea al lenguaje verbal. En esta última categoría citada se encuentran los gestos siguientes:

- las *ideografías* (“*idéographs*”) que ilustran la estructura lógica de lo que se dice;
- los *indicadores* (“*indexical gestures*”) que, como el propio término sugiere, designan;
- los *gestos pictóricos* (“*pictorial gestures*”) que miman una acción o un movimiento;
- los *bastones* (“*batons*”) que acompañan al ritmo del discurso.

J. Cosnier elabora una tipología de comportamientos basándose en las funciones de la gestualidad conversacional; tipología que puede llegar a ser

¹⁸ CORRAZE, J. *Les communications non verbales*. 1980. Pág., 13.

¹⁹ WATZLAWICK, P. et al. *Pragmatics of Human communication*. 1972. Pág., 60.

operativa en la situación conversacional particular que es el aula de lengua. Distingue entre las categorías «gestos comunicativos» y «gestos extra-comunicativos», y en la primera categoría, distingue a su vez:

- los *co-verbales*, término bajo el cual clasifica los gestos que acompañan la producción lingüístico discursiva, incluyendo los «ilustrativos» y los «paraverbales» (unidos al ritmo, a la entonación);
- los *expresivos*, que comprenden las mímicas faciales y que «*connotent le contenu du discours qu'il qualifient, ou qui situent le contenu par rapport au jugement de l'orateur*»²⁰; desempeñan, pues, un papel metacomunicativo;
- los *sincronizadores*, que aseguran la interacción; comprenden los «fáticos» destinados a verificar o a mantener el contacto, y los «reguladores», comportamientos emitidos en posición de escucha.

Este sistema «sincronizador», en el que me detengo un poco más dada su pertinencia en la situación pedagógica, comprende en efecto la actividad de los dos participantes de la interacción y se compone de comportamientos verbales, denominados «*continuers*» por Schegloff (1981) (como, por ejemplo: «si», «hum» o la repetición de palabras empleadas por el otro participante sin interrumpir al que habla), y no verbales agrupados en otras categorías (como gestos «extra-comunicativos»: automanipulaciones del pelo, rascaduras, balanceos rítmicos, ...). J. Cosnier denomina a este sistema «*système de pilotage interactif*»²¹.

En la segunda categoría de gestos, los «extracomunicativos», este investigador distingue los gestos de *confort* (cambios de posición o de postura), los *autocentrados* (manipulaciones de una parte del cuerpo, balanceos) y los *lúdicos* (manipulaciones de objetos: bolígrafos, trozos de tiza, pañuelos, ...).

Esta tipología de comportamientos, establecida en términos funcionales y considerando el «co-texto» o el texto total: «*constitué par la combinaison des événements verbaux, vocaux et mimo-gestuels*»²², se nos muestra especialmente interesante para la interpretación del texto pedagógico.

²⁰ COSNIER, J. et al. (dir.) *Décrire la conversation*. 1987. Pág., 296.

²¹ COSNIER, J. et al. *Opus cit.* 1987. Pág., 312.

²² COSNIER, J. et al. *Opus cit.* 1987. Pág., 306.

En un artículo más reciente, J. Cosnier y J. Vaysse (1997) retoman en términos casi idénticos las tipologías anteriores, poniendo en evidencia la «función coordinadora» de la gestualidad, su papel de «co-pilotaje interaccional» que consiste en: «*un dispositif de partage et maintenance de la parole*»²³. Estos investigadores se interesan, además, por la *empatía* y por las reglas de adaptación afectiva, lo que les lleva a determinar «fenómenos de sincronía mímica». Fenómenos consistentes en el hecho –por parte de los interlocutores– de exteriorizar, en «espejo», mímicas, gestos y posturas semejantes. Se trata de que la sonrisa o las risas reclaman sonrisa y risas, los lloros, lloros o al menos una mímica que exprese compasión, etc.

Respecto a los estudios precedentes, interesados por las funciones de lo no verbal en el sistema de turnos de habla y como procedimiento de «*maintenance*», el artículo que he citado nos ofrece una «tercera vía» que concierne directamente al formador: la de la *empatía*. En este orden de cosas, la obra de Ch. Plantin, M. Doury y V. Traverso (2000), que tiene por objeto las marcas de emoción y de afectividad observadas en distintas situaciones interactivas, es de gran interés para la clase de lengua.

3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LO NO VERBAL EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS-CULTURAS

Una vez mostrado el panorama de la investigación sobre la comunicación no verbal y definido este término, procede una presentación rápida de los estudios que se han realizado sobre esta temática en Ciencias de la Educación y en Didáctica de las Lenguas-Culturas.

Hay que señalar primero que ha sido probablemente la fácil utilización de un dispositivo tecnológico como es el vídeo para la observación de las aulas, lo que ha determinado en los años 70 la publicación de algunas obras sobre este tema de la observación.

En la compilación de sistemas de observación de las aulas que, con el título *Mirrors for behavior III*, han dirigido A. Simon y E. G. Boyer en 1974,

²³ COSNIER, J. & VAYSSE, J. «*Sémiotique des gestes communicatifs*». 1997. Pág., 15.

se han hecho algunas propuestas, especialmente las de C. Galloway y las de H. Hall referidas a los parámetros de orden no verbal. Dos artículos de síntesis de H. Smith, uno publicado en 1978 y otro en 1984, dan cuenta igualmente de las investigaciones sobre la observación de lo no verbal.

El segundo *State of art of non verbal behavior in teaching* marca un cambio de perspectiva realizado en la investigación que antes, bajo la influencia de la psicología, se interesaba por el individuo, por el profesor, y que comienza a interesarse por los dos participantes de la clase y por el proceso de interacción.

En lengua francesa, hay que citar desde luego la obra de M. Fauquet et S. Strasfogel (1972) en donde se nos propone una parrilla de observación de los comportamientos no verbales teniendo en cuenta su duración. La investigación publicada en 1979 por G. de Landsheere y A. Delchambre pone en evidencia la especificidad de lo no verbal que transmite sobre todo lo afectivo. Disponemos, además, de un artículo de G. Genevois titulado «*Étho-psychologie des communications et pédagogie*», aparecido en la *Revue Française de Pédagogie*, nº 100 de 1992, en donde el autor propone una síntesis de los trabajos sobre comunicación no verbal.

Las relaciones entre las representaciones que los profesores tienen de los alumnos y recíprocamente, y los comportamientos no verbales constituyen el eje de la investigación desarrollada por Ancelin-Schutzenberger (1978) y C. Pujade-Renaud y D. Zimmermann (1979).

En concreto, referidas a las aulas de lengua extranjera, se han desarrollado varias investigaciones que adoptan perspectivas diferentes.

En G. Calbris y L. Porcher (1989) encontramos un análisis semiológico del sistema mímico francés, centrando su atención en la significación del gesto más que en la dimensión interactiva o pragmática. Este eje de investigación de lo no verbal es, desde luego, muy importante para la formación de profesores de lengua extranjera (francés) por cuanto que pueden así darse cuenta de las diferencias de sus comportamientos ante nativos e integrar en su ideolecto, comportamientos de la lengua-cultura que deben enseñar. Evidentemente, este enfoque se hace aún más necesario en formación cuando los modos de comunicación o las prácticas culturales presentan diferencias acen-

tuadas, tal y como lo ha puesto en evidencia M. Ghari Ali (1993), quien ha analizado la «gestual conversacional» de Kuwait.

Investigaciones sobre los rituales llevadas a cabo por C. Kerbrat-Orecchioni (1994) —cuando no se refieren a la clase de lengua— pueden en la misma medida interesar al formador en un doble aspecto. Por una parte, porque hay una interrogación sobre las variaciones culturales y, por otra parte, porque se intentan comprender dos intercambios rituales: la excusa y el elogio, frecuentes en situación de aula. Las reglas de cortesía, los actos reparadores y los elogios tienen mucho que ver con el aspecto relacional del aula.

Otro eje de la investigación sobre lo no verbal se centra en la comunicación que tiene lugar en el funcionamiento de una metodología específica de la clase. La clase según los métodos audiovisuales ha sido objeto de las investigaciones desarrolladas por M. Delecroix (1977) y por P. Savaria (1987).

Otras investigaciones se inscriben en una perspectiva pragmática y relacional, como en el caso de C. Foerster (1990) que trabaja sobre la *proxemia*, la *mirada* y la *risa* en el aula de lengua extranjera; comportamientos éstos que desempeñan un papel de reguladores del proceso interactivo.

Llegados a este punto, me permito incluir mi investigación en este último eje y proceder a presentar mi propio enfoque en el apartado que sigue.

4. LA OBSERVACIÓN FORMATIVA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Siguiendo el enfoque metodológico propuesto por E. Hall para el estudio de la *proxemia*: «*l'observation, l'expérimentation, les interviews (structurées et non structurées), l'analyse du lexique anglais et l'étude de l'espace tel qu'il est recréé dans la littérature et dans l'art*»²⁴, he llevado a cabo varias investigaciones sobre lo no verbal, recurriendo a medios directos e indirectos de recogida de datos.²⁵

²⁴ HALL. 1971. Pág., 204.

²⁵ FERRÃO TAVARES. 1995, 1993, 1992, 1990.

Respecto al primer eje, he intentado dar cuenta de las representaciones que sobre los comportamientos del profesor y de su alumno se reúnen en algunas obras literarias; he buscado igualmente aquellos rasgos de los cambios metodológicos en los prefacios de los manuales escolares, en obras que tratan del aula, en las imágenes del aula de francés lengua extranjera propuestas por los manuales y he señalado y analizado el léxico empleado por los formadores portugueses referido a esta dimensión de la comunicación.

Aquí, no voy a desarrollar más que el último eje de la investigación que ha partido de la observación de diferentes situaciones pedagógicas: estudios de casos con adultos en situación de simulación, en aulas de adolescentes y con niños pequeños en el marco de la enseñanza temprana.

4.1. El espacio

Basta con visitar centros educativos de diferentes niveles para darse cuenta de una diferencia importante en la concepción del espacio que presentan los niveles educativos inferiores respecto de los superiores.

Las actividades de la Educación Infantil o Primaria se desarrollan en espacios dinámicos, en los que las sillas, las mesas ligeras, los cojines, etc., pueden fácilmente ser desplazados en función de las actividades que haya que realizar. Todo el espacio es utilizado con la rentabilización de los rincones para actividades más individualizadas o lúdicas. La dimensión horizontal está totalmente desarrollada, pero a menudo se saca también partido a la dimensión vertical. Se pegan en las paredes varios soportes y materiales y del techo se cuelgan móviles como elementos de decoración y de reparto del trabajo efectuado por cada alumno con los otros.

Es así como se confiere al espacio una dimensión estetizante, una dimensión de alegría, de participación, de exposición de uno mismo. Los desplazamientos en este espacio obedecen a reglas sociales y corresponden también a transiciones en las actividades. Los niños tienen necesidad de moverse, se desplazan porque ya han terminado su tarea o porque se va a hacer otra cosa. El aspecto ritualizado, el reconocimiento de la rutina, permite la emergencia de mecanismos de confirmación y de anticipación.

El espacio se convierte así en algo seguro, agradable, pero también funcional. El niño prevé la continuación de las actividades, se da cuenta de aquellos patrones de comportamientos del adulto estables y por tanto previsibles, lo que le permite no sólo anticipar la comprensión de la clase, sino también la comprensión de los comportamientos del profesor y por tanto del adulto.

Además, he constatado que el aula de lengua extranjera puede aparecer en dos *dispositivos proxémicos* diferentes. En algunas escuelas se dedica a la lengua extranjera un rincón específico, lo que refuerza el paso entre las dos lenguas. Ese paso desempeña un papel simbólico, pero también un papel de preparación cognitiva, de puesta en disponibilidad para aprender otra lengua, de enlace entre las actividades de la clase. Hay una delimitación de los *territorios*. En otras escuelas, se utiliza todo el espacio de la clase. Ese dispositivo «policéntrico» hace posible que los alumnos realicen de forma simultánea actividades manuales o físicas; es este dispositivo el que me parece el más adecuado en una perspectiva de educación lingüístico discursiva.

Se puede, pues, fácilmente comprender cómo el *dispositivo proxémico* puede influir en la decisión sobre el enfoque metodológico.

Y cabe preguntarse:

- Con alumnos más mayores ¿qué *dispositivo proxémico* se adopta?
- Si la mirada desempeña un papel a nivel de la gestión de los turnos de habla, ¿cómo los alumnos que se dan la espalda pueden pasarse la palabra?
- Los alumnos que están al lado del profesor, en el dispositivo en U o en un seminario, ¿cómo pueden hacerse ver por el profesor para indicarle que quieren intervenir?

Por consiguiente, con objetivos de comprensión y de expresión oral, parece conveniente hacer variar el dispositivo para que todos los alumnos pasen por puestos *sociópetas*. Pero, para actividades escritas ¿no es necesario delimitar los *territorios*?

Ha sido probablemente esta necesidad la que ha dictado la organización fija de las escuelas tradicionales. Ese dispositivo es realmente adecuado

para la tarea a la que da prioridad la escuela: el escrito; para la realización de tareas escritas hoy, es importante que el profesor considere la cuestión de las *distancias*, de los *territorios* personales.

4.2. La kinesia y las configuraciones multicanales de comportamiento

Pasemos ahora a la dimensión kinésica, considerando que el profesor desempeña un papel de modelo, parece importante identificar el tipo de gestos que puede realizar.

He elaborado esta tipología de gestos, a partir de la observación de diferentes aulas de lengua, tomando prestadas algunas categorías de la tipología de J.Cosnier, quien se basa igualmente en la función de los comportamientos.

En primer lugar, voy a desarrollar la cuestión de los *gestos articulatorios*; como subraya el lingüista C. Hagège:

«pour être limitées à l'appareil qui s'étend des lèvres au larynx, c'est-à-dire à un volume assez restreint, les articulations des sons qui constituent la face phonique des langues humaines n'en sont pas moins des conduites gestuelles. Elles appartiennent à la culture d'une communauté tout comme les autres gestes»²⁶.

Tras los *gestos articulatorios* —que, según el autor citado, se fijan muy pronto (razón por la que varios investigadores promueven la enseñanza temprana de lenguas)— hay que darse cuenta de los *gestos de tipo discursivo*. Para estructurar una conversación, para enumerar, por ejemplo, se actúa de forma diferente en francés y en portugués (en francés se empieza por el pulgar mientras que en portugués se enumera empezando por el meñique y después se separan los otros dedos, gesto que el locutor portugués puede reforzar con ayuda de la mano derecha).

Estos gestos son más importantes en el aula, unidos sobre todo a la puesta en escena de la narratividad. El profesor cuenta una historia y subraya los

²⁶ HAGÈGE, C. *L'enfant aux deux langues*. 1996. Pág., 22.

conectores con gestos, que pueden no ser los mismos para las culturas que están presentes en el aula. Una explicación o una argumentación son apoyadas por *gestos discursivos*. Desde luego, los comportamientos paraverbales desempeñan un papel importante en este proceso de puesta en escena del discurso.

Los *gestos ilustrativos* que miman objetos, describen acciones o movimientos desempeñan evidentemente un papel semántico muy importante en clase, pero también en la puesta en escena de la narratividad, ya que permiten que el profesor represente a varios personajes, dramatice, explique... Conviene señalar además que el gesto precede normalmente al enunciado lingüístico, lo cual provoca una anticipación cognitiva por parte del niño o el adolescente.

Los *gestos de «pilotaje interactivo»*, según la denominación propuesta por J. Cosnier, son en la misma medida importantes en clase, sobre todo con los más pequeños. El profesor muestra por medio de esta categoría de gestos que está a la escucha de sus alumnos, que se da cuenta de la atención que éstos le dispensan y puede además solicitarles que tomen la palabra.

En el aula con los niños, podemos observar que éstos acometen muchas *acciones*, gestos de tipo *funcional*, con las tijeras, la cola, el papel, ... y que a medida que se avanza en la escolarización, esta categoría de gestos disminuye.

Los *gestos afectivos* refuerzan la relación pedagógica. El maestro acaricia a menudo la cabeza de un niño para demostrarle que ha comprendido lo que acaba de decir, o para indicarle que quiere que se calle, o para transmitirle ternura... Una sonrisa o la inclinación lateral de la cabeza desempeñan ese papel.

Las relaciones interpersonales se basan primero en la percepción visual. La mirada es, pues, determinante en la regulación de la clase, en la identificación de los comportamientos de unos y otros, en la asignación de turnos de habla y también para expresar la emoción y la intimidad, lo cual es muy importante para crear un ambiente en la clase. La voz desempeña igualmente un papel importante en la afectividad.

Por consiguiente, tal y como ya he señalado, los gestos no surgen aislados, se sitúan en un continuum, de forma que he tenido que realizar –en consecuencia– un análisis de *configuraciones muticanales de comportamientos*.

En mis investigaciones anteriores sobre corpus escritos, he llegado a extraer dos tipos de configuraciones multicanales de comportamientos que he calificado de *sociópetas* o *sociófugas* (términos que E. Hall (1984) ha utilizado para caracterizar los espacios, como he expuesto en el apartado 1.2).

La observación ha confirmado la existencia de esas configuraciones. En aquellas que dificultan la comunicación, he podido observar los siguientes comportamientos por parte del profesor: postura hierática o inclinación hacia atrás, ausencia de sonrisa, gestos tensos de la mano y el brazo, gestos angulares; comportamientos que, a menudo, se acompañan del empleo del imperativo o de preguntas y de tonos de voz autoritarios. Por el contrario, las *configuraciones sociópetas* podrían estar compuestas de los comportamientos siguientes: la inclinación del tronco hacia adelante en dirección al niño, postura en espejo o en espejo opuesto, es decir, gestos de convergencia interactiva: sonrisa, inclinación de la cabeza, gestos redondeados, no tensos. La expresión de la hipótesis, el empleo del condicional o del subjuntivo contribuyen aún a atenuar, apreciar, solicitar. El tono y la elevación de la voz son otros componentes de esta configuración, y desde luego, he observado encadenamientos diferentes.

Además, he señalado las motivaciones de esos comportamientos generalmente dirigidos a los mismos alumnos en función de las representaciones negativas o positivas que el profesor tenía de cada uno de esos alumnos. Como ya lo he indicado, el profesor tiene tendencia a dirigir comportamientos de «*double contrainte*» a los alumnos a los que no aprecia demasiado. He verificado también los efectos interactivos de esos comportamientos, sobre todo los silencios o la participación de los alumnos. Los alumnos adoptan comportamientos de evitación o en sincronía en función de la configuración que se les dirige²⁷.

Quisiera indicar que los efectos interactivos y relacionales de las configuraciones han sido destacados por diferentes investigadores en públicos diferentes. En esas investigaciones con los más pequeños, A. Montagner ha observado que el acto de apaciguamiento o de vínculo expresado por un adulto respecto de un niño está, a veces, constituido por el encadenamiento si-

²⁷ FERRÃO TAVARES. *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. 1992.

guiente: «*S'accroupir-sourire-offrir-incliner la tête latéralement –s'accroupir-toucher légèrement le bras– parler tout en montrant quelque chose ou quelqu'un-incliner latéralement la tête, etc.*».²⁸ Por el contrario, ha observado que cuando reacciona a un acto de agresión de un niño, el adulto:

«*projette brusquement le buste en avant, ouvre la bouche en émettant une vocalisation (ah non!) de forte intensité, lève l'avant bras ou le bras, projette l'avant bras (avec un doigt pointé ou non) en direction de l'enfant*»²⁹.

Diferentes autores han observado *configuraciones multicanales* en contextos diversos: niños, conversación ordinaria, debates políticos y culturales en la televisión³⁰.

Antes de volver a la situación de formación, terminaré esta síntesis intentando esbozar la respuesta a la siguiente pregunta:

– ¿Qué papeles desempeña lo no verbal en el aula?

He extraído varios tipos de roles:

- Un *rol simbólico*. Lo no verbal refuerza las distancias o las atenúa. Los objetos del aula, como la mesa del profesor y el pupitre, se asocian al poder y contribuyen a «poner a cada uno en su sitio». Los dispositivos «policéntricos» son evidentemente más democráticos.
- Un *rol afectivo, relacional*. Los comportamientos no verbales tienen a menudo una función de modalización. Para atenuar una orden, para reparar una agresión, el profesor y el alumno realizan comportamientos de orden afectivo. La emoción pasa frecuentemente por lo no verbal; la puesta en escena de la emoción, el acceso a la dimensión estética, pasan las más de las veces por la voz o el gesto de los dos participantes en el aula.
- Un *rol funcional*. Los comportamientos proxémicos y kinésicos

²⁸ MONTAGNER, H. *L'enfant et la communication*. 1978. Pág., 282.

²⁹ MONTAGNER. *Opus cit.* 1978. Pág., 283.

³⁰ MONTAGNER. 1978; MOUCHON. 1985, 1986; COSNIER et al. 1987; FERRÃO TAVARES. 1995.

contribuyen a la gestión del aula, a su estructuración; un cambio de *posición*, por ejemplo, delimita las secuencias. Además, los comportamientos no verbales refuerzan las funciones pedagógicas. Como he podido constatar, un acto de aportación de información o de consigna da lugar –generalmente– a una posición estática por parte del profesor, en el espacio simbólico. El profesor asume su poder –es él quien sabe– y se sitúa en un espacio panóptico, de forma que todos los alumnos puedan verle. Curiosamente, cuando el profesor se desplaza en el curso de la realización de este tipo de actos, está obligado a repetir la información o la consigna, puesto que sólo los alumnos que están justo a su lado se han movilizad para oírle. Los actos de animación o de evaluación implican ya a menudo la movilidad, la aproximación de los alumnos concernidos. Las actividades pedagógicas dependen evidentemente del espacio. La lectura en voz alta, la presentación de una síntesis de un trabajo de grupo, implican que aquel que está desempeñando el papel de «explicador» se sitúa en una situación panóptica. El trabajo por parejas implica la elección de otro dispositivo.

- Un *rol semántico*. Los comportamientos ilustrativos, como ya he apuntado antes, desempeñan un papel de acceso al sentido.
- Un *rol pragmático*. Los comportamientos no verbales están unidos a la comprensión del contexto cultural. Los diferentes intercambios son, en efecto, multicanales. La preparación de una pregunta o la justificación de una pregunta implican comportamientos de orden verbal y no verbal. Por otra parte, según las culturas, los rituales, los comportamientos pueden cambiar, lo cual desde luego nos revela su pertinencia en el aula de lengua extranjera.

He aquí la información que pongo al alcance de los profesores en formación bajo diferentes formatos. Más que proponerles una parrilla con entradas consistentes en comportamientos aislados, les propongo una observación de tipo etnometodológico³¹, y les invito a construir instrumentos operativos que les permitan dar cuenta no sólo de las «invariantes» proxémicas o kinésicas unidas a una cultura dada, sino, también, objetivar tanto sus comportamientos proxémicos y kinésicos como los de sus alumnos.

³¹ SALINS. *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. 1992.

Para terminar, y volviendo a la referencia del curso de formación, los profesores en formación construyen en grupo una breve secuencia pedagógica, lo cual supone que hayan obtenido informaciones relativas a la estructuración de la clase, de las actividades, etc. –(no he retenido aquí más que el eje de comunicación no verbal)– y un miembro de cada grupo desempeña el papel de profesor en una simulación en la que los de su grupo actúan como observadores y los de los otros grupos actúan como alumnos.

Con los instrumentos elaborados anteriormente, los profesores en formación observan a continuación las grabaciones y analizan sus prácticas. El eje que nos atañe principalmente es, desde luego, el del «*doble contrato*» de la comunicación pedagógica. Intentar comprender cómo el profesor ha logrado transmitir un contenido, desarrollar competencias, ser «creíble» y simultáneamente cautivar, seducir. Se trata de servir a la finalidad última de este tipo de formación: dar a los profesores los medios para que desarrollen su competencia comunicativa y para que sepan desarrollar la de sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ALTET, M. & BRITTEN, J. D. *Micro-enseignement et formation des enseignants*. P.U.F. Paris, 1983.

ANCELINE-SCHUTZNBERGER. *Contribution à l'étude de la communication non verbale*. Thèse Université Paris VII. Champion. Paris, 1976.

ARGYLE, M. «*The different functions of gaze*». En KENDON, A. *Non-verbal communication and gesture*. Mouton Publishers. The Hague, 1981.

ARGYLE, M. «*La communication par le regard*». *La Recherche*, 132. 1982.

BACHMANN, C., LINDENFELD, J. & SIMONIN, J. *Langage et Communication Sociales*. Hatier-Crédif. Paris, 1981.

BEGIONI, L., COSTANZO, E., FERRAO TAVARES, C., FERREIRA, F. *Polyphonies. La formation des formateurs de langue en Europe*. CIRMI. Université de Paris III. La Sorbonne Nouvelle. Paris, 1998.

BRIDWHISTELL, R. *Kinesic and context, essays on body-motion communication*. Allen Lane the Penguin Press. New York, 1971.

CALBRIS, G. & PORCHER, L. *Geste et Communication*. Crédif-Hatier. Paris, 1989.

CHARAUDEAU, P.(dir.) *La télévision, les débats culturels «Apostrophes»*. Didier Erudition. Paris, 1991.

CORRACE, J. *Les communications non verbales*. P.U.F. Paris, 1980.

COSNIER, J. & BRASSARD, A. (dir.). *La communication non verbale*. Delachaux et Niestlé. Neuchatel-Paris, 1984.

COSNIER, J. et al.(dir.). *Décrire la conversation*. Presses Universitaires de Lyon. Lyon, 1987.

COSNIER, J. & VAYSSE, J. «*Sémiotique des gestes communicatifs*». *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 52-53-54. 1997.

DONNAY, J. & CHARLIER, E. *Comprendre des Situations de Formation*. De Boeck Université. Bruxelles-Paris, 1991.

DELECROIX, M. *Le rôle de la communication pédagogique non verbale intervenant dans la mise en oeuvre d'une leçon d'une méthode audio-visuelle structuro-globale d'anglais*. Thèse de 3 cycle. Université de Paris V. Paris, 1977.

EKMAN, P. & SCHERER, K. (ed.). *Handbook of methods in non verbal research*. De. De la Maison des Sciences de l'Homme. Cambridge University Press. Paris - Cambridge, 1982.

EXLINE, R. & FEHR, B. J. «*The assessment of gaze and mutual gaze*». En SHERER, K & EKMAN, P. *Handbook of methods in non verbal research*. De. De la Maison des Sciences de l'Homme. Cambridge University Press. Paris - Cambridge, 1982.

FAUQUET, M. & STRASFOGEL, S. *L'audiovisuel au service des enseignants*. Delagrave. Paris, 1972.

FERRÃO TAVARES, C. «*Former autrement des professeurs de langues étrangères*». En *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Jordanhill College. Glasgow, 1990.

FERRÃO TAVARES, C. *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse de Doctorat, nouveau régime, Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle. Paris, 1992.

FERRÃO TAVARES, C. «*Rôles et pratiques des enseignants et des animateurs de la télé - zones de proximité*». 3e. Colloque International ACEDLE, *Les pratiques de classe en langue étrangère*. E.N.S. Saint-Cloud, 1993.

FERRÃO TAVARES, C. «*Télévision/classe de langue: Formes communes de mise en scène*». *Le Français dans le Monde*, numéro spécial: *Médias: Faits et Effets*. Hachette. Paris, 1995.

FOERSTER, C. «*Et le non-verbal?*». En DABÈNE, L. et al. *Variations et rituels en classe de langue*. Crédif-Hatier. Paris, 1990.

GHARIB ALI, M. *Contribution à une analyse fonctionnelle de la gestualité conversationnelle du Koweït*. Thèse de Doctorat, nouveau régime, Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle. Paris, 1993.

GALISSON, R. «*Pour un modèle d'enseignement subordonné à un modèle d'apprentissage (des langues-cultures), dans le cadre de l'école*». Communication présentée au Colloque de la FIPF. Lausanne, 1992.

GALISSON, R. «*Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen*». *Referências / Ressources*, numéro spécial (Congrès de l'APPF). APPF. Lisboa, 1996.

GENEVOIS, G. «*Ethno-psychologie des communications et pédagogie*». *Revue Française de Pédagogie*, 100. 1992.

GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Minit. Paris, 1973.

GOODWIN, C. *Conversational organisation: Interaction between speakers and hearers*. Academic Press. New York, 1981.

HAGÈGE, C. *L'enfant aux deux langues*. Editions Odile Jacob. Paris, 1996.

HALL, E. *La dimension cachée*. Seuil. Paris, 1971.

HALL, E. *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*. Seuil. Paris, 1984.

KENDON, A. «*Some relationships between body motion and speech*». En *Studies in dyadic communication*. Pergamon Press Inc. 1972.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les Interactions Verbales*. Tome III. Armand Colin. Liège, 1994.

LANDSHEERE, G. & DELCHAMBRE, A. *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Labor-Nathan. Paris / Bruxelles, 1979.

MEHRABIAN, A. *Non verbal communication*. Atherton. New York. Aldine, 1972.

MONTAGNER, H. *L'enfant et la communication*. Pernoud/Stock. Paris, 1978.

MOUCHON, J. (dir.). *Vidéo, didactique et communication. Etudes de Linguistique Appliquée*, 58. 1985.

MOUCHON, J. «*Aspects proxémiques de la communication didactique*». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61. 1986.

PLANTIN, C.; DOURY, M. ; TRAVERSO, V. *Les émotions dans les interactions*. P.U.L. Lyon, 2000.

POSTIC, M. & KETELE, M. *Observer les situations éducatives*. P.U.F. Paris, 1988.

PUJADE RENAUD, C. & ZIMMERMANN, D. *Voies non verbales de la relation pédagogique*. ESF. Paris, 1979.

QUINTILIEN (s.d.). «*Institution oratoire*». *Livre XI*, (trad.). COUSIN, J. *Les Belles Lettres*. 1979.

SALINS, G-D. de. *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Didier. Paris, 1992.

SAVARIA P. *Fonctions communicatives de la gestualité. Aperçu historique et perspectives didactiques*. Thèse de doctorat. Université de Paris III. Sorbonne Nouvelle. Paris, 1987.

SCHEFLEN, A. «*Systèmes de la communication humaine*». En WINKIN, Y. (ed). *La nouvelle communication*. Seuil. Paris, 1981. Págs. 145-157.

SCHEGLOFF, E. «*Notes on a conversational practice: formulating place*». En SUDNOW, D. (ed). *Studies in social interaction*. Cap. 6. Free Press. New York, 1972.

SLAMA-CAZACU, T. «*Relationes interpersonales y estructuración del diálogo: 'la sintaxis dialogada'*». *Anuario de Psicología*, 29. 1983.

SMITH, H. «*A State of art of non verbal behavior in teaching*». En WOLFGANG, N. *Non verbal Behavior Perspectives, applications, Intercultural Insights*. C. J. Hogrefe, 1984.

WATZLAWICK, P. et al. *Pragmatics of Human Communication*. Norton Company. New York, 1967. (trad. francesa. *Une logique de la communication*. Seuil. Paris, 1972).

WINKIN, Y. (ed). *La nouvelle communication*. Seuil. Paris, 1981.

WOLFGANG, A. & WAXER, P. H. *Training counsellors to enhance their sensitivity to nonverbal behavior*. En SAMUDA ET WOLFGANG. *An intercultural counselling and assessment*. C. J. Hogrefe, 1985.

LA UTILIZACIÓN DE MATERIALES LITERARIOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Antonio Mendoza Fillola
Catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

1. La presencia de materiales en las actividades de formación en Lengua Extranjera.
 - 1.1. El texto literario como exponente de uso.
2. La valoración didáctica de los textos literarios en LE.
 - 2.1. Razones para justificar el empleo del discurso literario.
3. La actividad lectora en formación en LE.
4. La competencia comunicativa y el uso de materiales literarios.
 - 4.1. Leer literatura para aprender y usar la lengua.
 - 4.2. Observar los textos literarios para inferir nuevos aprendizajes.
 - 4.3. Observación de la funcionalidad pragmática.
 - 4.4. Recepción lectora y formación lingüística a través del cuento tradicional.
 - 4.4.1. Aspectos de la actividad receptora.
 - 4.5. Los conocimientos previos y la lectura en la construcción de nuevos saberes.
5. Espacios para los textos literarios en el marco del aprendizaje de LE: el curriculum y el aula.
 - 5.1. Valores y funciones del texto literario en el aula de LE.
 - 5.2. El texto literario en el aula.
6. Claves de la orientación didáctica.
 - 6.1. Para la preparación de una actividad con textos literarios.
7. A modo de conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

1. LA PRESENCIA DE MATERIALES EN LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA

Entre los materiales empleados para desarrollar las actividades de formación y de aprendizaje de lengua extranjera (LE), los textos literarios suelen estar un tanto relegados, debido a que se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua. Sin embargo, la amplia diversidad de concreciones literarias ofrece posibilidades suficientes para trabajar adecuadamente un gradual aporte de *input* para el aprendizaje a partir de materiales literarios.

El interés por la utilización de los materiales literarios está en relación con el interés renovado por la tendencia creciente hacia la consideración didáctica de la respuesta personal en todos los procesos de aprendizaje y, en especial, cuando media la actividad de la recepción lectora.

Es evidente que el texto literario, necesariamente, se manifiesta siempre como resultado de un *conjunto de usos* de la lengua, pues su dimensión lingüística es obvia. Para el empleo de materiales literarios en el contexto curricular y de aula de LE, hay que tener muy presente que ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario *desvío* del uso de la lengua, porque lo cierto es que son muchas las ocasiones que la producción literaria muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición.

G. Lazar ha defendido y justificado las posibilidades formativas del empleo de materiales literarios en el contexto del aprendizaje en el área de lengua. En la siguiente cita se señalan varias ideas que, de modo muy concreto y acertado, G. Lazar expone sobre la conexión lengua-literatura, función formativa del texto literario y vinculación con el aprendizaje lingüístico-comunicativo.

«El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión genera-

les que los alumnos tienen de la LE (inglés) resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados.¹»

Es preciso destacar que la selección de textos literarios –por ejemplo, los que se toman de muchas obras de la narrativa contemporánea– posibilita amplias, diversas e interesantes actividades para desarrollar tanto aspectos genéricos del aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo. Con la selección de textos se accede a una amplia muestra de usos en el lenguaje literario y se recogen muestras de la diversidad expresiva de la lengua, de modo que a partir de ellos, los profesores y los aprendices extraen conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales. Por ello, las actividades formativas de LE relacionadas con la lectura de obras y/o fragmentos literarios no habrían de resultar más difíciles que saber/poder leer un artículo de prensa, un anuncio publicitario o un folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico; cada modalidad discursiva tiene su especificidad y, en su conjunto, conforman la riqueza expresiva de una lengua.

1.1. El texto literario como exponente de uso

Antes de que se consolidaran los enfoques de orientación pragmática, los textos literarios sirvieron de material y de modelo para conducir aprendizajes de cariz gramatical o para el estudio, en abstracto, de un *modelo de lengua*.

Los textos literarios fueron el centro de una metodología centrada en la traducción y en el estudio de referentes gramaticales. Fue una metodología poco motivadora y que no atendía ni a los intereses de los aprendices ni a criterios de funcionalidad del aprendizaje y que aún se recuerda incluso como poco relevante. Posiblemente ello se debe cierta reacción de rechazo hacia esa orientación y se mantiene cierta actitud negativa hacia las producciones literarias en el aula de LE, porque la presencia de los materiales literarios, para algunos profesores, evoca planteamientos muy tradicionales.

¹ LAZAR, G. *Literature and language Teaching. Aguide for Teachers and Trainers*. 1993. Pág., 23.

La revisión actual de los supuestos comunicativos en la enseñanza/aprendizaje de lenguas ha puesto de manifiesto, entre algunas cuestiones problemáticas de aplicación, la ambigua razón por la que se apartaba o se desplazaba lo literario hacia un margen de anodina funcionalidad en el contexto de una metodología centrada en la pragmática de la comunicación cotidiana y en la expresividad estandarizada útil para previsibles situaciones convencionales.

En el contexto didáctico actual y en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, es frecuente que los materiales literarios sean infrautilizados en las actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativa. Este hecho suele estar vinculado a la idea de que la *materia literaria* se considera un tipo de producción peculiar y particular porque, se aduce, los textos literarios presentan extraños y peculiares (?) usos del sistema de lengua que quedan muy distantes de las *auténticas* necesidades comunicativas y de los objetivos didácticos establecidos para un aprendizaje pragmático y funcional.

A pesar de los prejuicios de este tipo de concepción –que en la actualidad puede considerarse que ya está en fase de superación–, lo cierto es que la literatura no es una producción inusual, ni una rareza, y que por lo tanto no es un tipo de «material» extraño en el contexto social y cultural ni en el aula de LE.

La propuesta que aquí se expone parte de la consideración de que los textos literarios son una excelente cantera de materiales que aportan a través de la lectura un amplio, variado y enriquecedor *input* lingüístico y cultural, junto con otros conocimientos, datos y referencias válidos para la formación lingüístico-comunicativa del aprendizaje de LE. El texto literario es soporte y reflejo de los usos lingüísticos en sus funciones básicas de interrelación en la comunicación estética.

Los apartados que siguen presentan distintas justificaciones y orientaciones para centrar la funcionalidad de los textos literarios en las actividades de formación en LE. Con ello señala *el espacio metodológico, procedimental y práctico que pueden ocupar los textos literarios* en una renovada visión de su presencia en el curriculum y en el aula de LE.

2. LA VALORACIÓN DIDÁCTICA DE LOS TEXTOS LITERARIOS EN LE

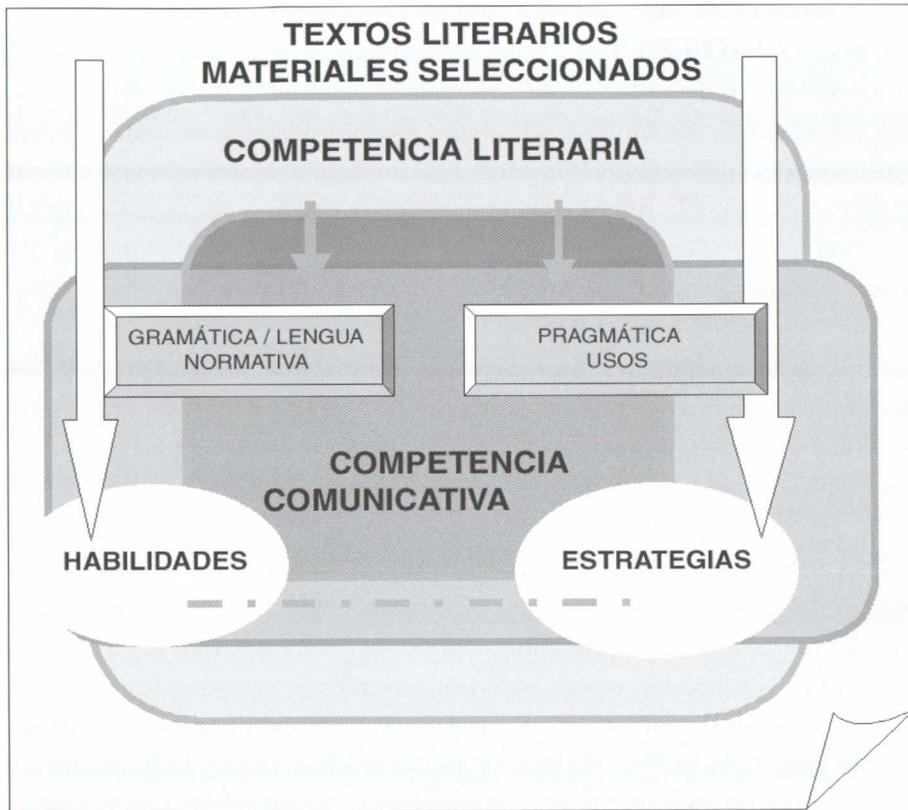
La poética del texto (que ha superado la pretensión formalista/estructuralista de definir la *literariedad* según la presencia de unos rasgos determinantes para el discurso literario) ha redefinido el discurso literario destacando la continuidad de usos lingüísticos que incluye y la imposibilidad de fijar delimitaciones entre los usos cotidianos y los literarios.

Esta orientación tiene su proyección didáctica en el aula de LE, porque también se considera que todo texto literario aparece en el espacio escolar como un *documento* lingüístico y como un material para la formación.

La renovada valoración didáctica del uso de textos literarios se establece a partir de las orientaciones postestructuralistas (tanto de los estudios literarios cuanto de las metodologías de formación en LE), que se han ocupado de las características del texto como unidad de comunicación. Por encima de sus cualidades y peculiaridades estéticas, se atiende al interés didáctico del texto literario por los mismos usos que presenta. Y, cuando se toma como material de aula, el texto literario suscita que se produzca el aprendizaje a través de la interrelación de saberes, de conocimientos, de vivencias culturales y de la integración en los distintos bloques de saberes que componen la competencia lingüística y literaria.

En esa renovación también han incidido las teorías de la recepción del discurso literario, así como la valoración didáctica de las estrategias de recepción y de producción. La recepción del texto literario requiere que se vinculen diversos conocimientos y aportaciones de la competencia literaria y también de la competencia comunicativa: los saberes de ambas se comparten y se activan en respuesta a los estímulos textuales. Y en su lectura, las habilidades y estrategias lingüísticas ponen en marcha los saberes referidos a aspectos normativos y pragmáticos.

En el siguiente esquema se pone de manifiesto que, a partir de los textos literarios, la competencia literaria activa los distintos conocimientos para reconocer los usos y convenciones comunicativas de la lengua. De modo que el aprendiz –que interviene como lector– genera las actividades de aprendizaje a través de la lectura.



Esquema 1. La competencia literaria y la competencia comunicativa.

Posiblemente, la «complejidad de usos» que acompaña al texto literario se debe a que en él se fusiona lo pragmático y lo elaborado literariamente. La *complejidad* no es cuestión privativa del discurso y de la creación literaria, porque resulta evidente que en los actos cotidianos de habla también se emplea una riqueza muy heterogénea de recursos (expresiones coloquiales, lexías...). Y, con frecuencia, los recursos expresivos del habla coloquial pueden resultar tan crípticos y complejos como algunos usos y transformaciones «literarias».

2.1. Razones para justificar el empleo del discurso literario

Pueden considerarse tres razones esenciales para justificar la presencia de lo literario en el espacio didáctico de la formación lingüística y comunicativa en LE:

- a) en primer lugar, la combinación y contraste del uso literario y del uso estándar de la lengua que se da en muchos textos, de modo que se unen los diferentes usos;
- b) el *continuum* de usos, códigos y expresividad que funciona como input para la formación; y
- c) la lectura como una actividad base para el aprendizaje; mediante la lectura se franquea el acceso al discurso literario y, especialmente, se favorece la observación de la continuidad de usos lingüísticos que en él aparecen.

Se conoce una lengua cuando se está capacitado para utilizarla con propiedad y con adecuación pragmáticas. De modo que el pertinente conocimiento socio-cultural de las convenciones con que se usa una lengua hace posible el desarrollo de las distintas facetas de las capacidades comunicativas en LE. El efectivo conocimiento de una lengua siempre supone más *que un poder decir y/o entender algunas frases*, es más que conocer su sistema lingüístico.

Desde la perspectiva funcional, el conocimiento de una lengua para su uso requiere que el hablante/aprendiz esté en posesión de más conocimientos que los que exclusivamente conciernen a la norma gramatical de la lengua meta, porque ese tipo de conocimientos acaba resultando insuficiente y limitado para resolver con adecuación pragmática las distintas situaciones de interacción comunicativa.

En el texto literario, el sistema de lengua siempre es perceptible en su esencia y en su potencialidad. En el discurso literario se aprecia el *continuum* que comparten el discurso cotidiano y el discurso poético, sin ruptura entre esas formas de discurso, puesto que las dos se apoyan en los principios generales que regulan el uso y la estructuración de los significados.

En el siguiente esquema puede observarse que a partir del sistema, derivan los usos que se concretan en el discurso literario: la literatura requiere de la lectura. Y didácticamente, se trata de seleccionar los materiales que reporten el *input* adecuado en relación a los distintos códigos —escrito y oral—. La recepción lectora es la base didáctica que pone en marcha y desarrolla los saberes de las competencias literaria y comunicativa.



Esquema 2. El discurso literario y la integración de competencias.

Cuando la lengua se actualiza en el discurso literario, lo hace con tal variedad de facetas que es capaz de incluir la disparidad de los usos de la lengua. En el discurso literario se muestra el sistema de lengua ofreciendo su mayor potencialidad expresiva y normativa. Sin embargo, es precisamente la amplitud de la potencialidad expresiva y de recursos que aparece en el discurso literario lo que convierte en punto de controversia la presencia de materiales literarios en el espacio del aprendizaje de LE.

En un elaborado y riguroso estudio de H.G. Widdowson (1984) sobre la función de la literatura en la formación en lengua extranjera, presentaba con ironía la notoria ausencia de la literatura en la formación en lengua extranjera:

«Hubo un tiempo en que a la literatura se le concedía un gran prestigio en el estudio de la lengua, cuando se consideraba como una parte de los objetivos de aprendizaje de la lengua. Quizá, incluso, su aportación esencial fue la de facilitar el acceso a las obras literarias (...) Pero esta época se acabó, y ahora la literatura apenas figura en los programas de lengua.²»

A través de los textos literarios, el aprendiz de LE se enfrenta, siempre mediante la lectura, a una compleja actividad cognitiva de construcción de significados y de atribución de interpretaciones, de reconocimientos de elementos, de formas, de relaciones. El *tiempo* en que la *literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua*, efectivamente, pertenece al pasado. Ahora no se trata de una cuestión de *prestigio*, sino de la efectividad y de la funcionalidad formativa del empleo de estos *materiales*.

En la actualidad, a partir de las aportaciones de la teoría, de la crítica y de los estudios literarios se han concebido y se han justificado nuevos procedimientos y opciones de empleo en el aula y de intervención didáctica de los materiales literarios. Gracias a la mediación de estos aspectos teóricos, en los últimos años se ha renovado y matizado la concepción y la nueva presencia de la literatura en el curriculum de lengua extranjera.

Una muestra de esta reorientación es el excelente trabajo de síntesis valorativa que han elaborado M. Gilroy & B. Parkinson (1996), en el que enjuician las aportaciones de los estudios de teoría y crítica literaria en la renovación de la concepción de los textos literarios en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de LE. En ese artículo se destacan las relaciones que se han establecido entre el discurso literario y las facetas pragmáticas y se valora, de modo muy realista, la aún lenta difusión de esta renovada presencia.

En el estudio de M. Gilroy & B. Parkinson se señala que las nuevas ideas:

«se filtran en el mundo de los profesores y los libros de texto, mientras que teorías y prácticas más antiguas sobreviven en un millón de clases. La extrema diversidad de situacio-

² WIDDOWSON, H. G. *«The use of literature»*. 1984.

nes de FLT (foreign language teaching) en términos de recursos, presiones externas, necesidades y deseos del estudiante, y especialización del profesor; excluye cualquier gran consenso en cuanto al papel y la forma de la enseñanza de la literatura, la cual seguirá siendo para muchos una actividad de a veces sí y a veces no, aunque un aumento de materiales y de la educación de los profesores puede elevar las posibilidades de un aprendizaje gratificante y de éxito.³»

3. LA ACTIVIDAD LECTORA EN LA FORMACIÓN EN LE

Los estudios sobre las peculiaridades y los procesos que intervienen en la recepción del texto literario han aportado diversas cuestiones, cuya consideración ha permitido que se defina una reorientación de los procedimientos didácticos que se centran en la actividad lectora del aprendiz. Diversas son las razones que apoyan esta idea:

- A través de los textos literarios, el aprendiz de LE se enfrenta, siempre mediante la lectura, a una compleja actividad cognitiva de construcción de significados y de atribución de interpretaciones, de reconocimientos de elementos, de formas, de relaciones y de usos lingüísticos y también de atribución de valores expresivos.
- La reorientación del enfoque, de los métodos y de los procedimientos que requiere el tratamiento didáctico y formativo de las creaciones literarias se proyecta en procedimientos basados en las habilidades de interacción receptora que ponen en relación el texto y el lector.
- La justificación didáctica de la presencia los textos literarios está en el marco conceptual y metodológico que une las orientaciones comunicativas y los contenidos curriculares de base comunicativa con el discurso literario.
- La inclusión de los textos literarios en la programación y en la secuenciación de contenidos crea un espacio para la ampliación y la complementación de la formación comunicativa.
- La presencia de materiales literarios en los diversos tipos de tareas y en la concreción de las actividades en el aula de LE permite que los textos literarios complementen las actividades habituales de aprendizaje, a la

³ GILROY & PARKINSON, B. *Teaching literature in a foreign language*. 1996. Pág., 221.

- vez que desempeñan la función de ampliación de los referentes y de los modelos lingüísticos con que interactúa didácticamente el aprendiz.
- Desde la perspectiva de la recepción, la actividad del lector hace que el tratamiento didáctico de la literatura resulte innovador porque, según esta concepción, se vertebran los procedimientos y las actividades didácticas para la formación lingüístico-comunicativa y, además, se coordinan con el enfoque interactivo de la educación literaria.
 - Con la lectura se vincula la actividad cognitiva del proceso receptor con la actividad y los procesos de aprendizaje lingüístico.
 - Las opciones formativas del discurso literario en el aula de LE han supuesto una nueva concepción metodológica, al presentar los materiales literarios como recursos para atender distintas necesidades del aprendizaje.
 - Los textos literarios son un excelente recurso para el aula de LE porque las posibilidades que el mismo texto literario presenta permiten el aprendizaje y/o la adquisición de nuevos conocimientos a través de específicas actividades formativas, tanto en el aula como fuera de ella.
 - El empleo de materiales literarios establece un notorio equilibrio entre los intereses (temáticos y lingüísticos), las capacidades personales del aprendiz y los fines del aprendizaje.
 - La lectura es una actividad clave en la consolidación de múltiples objetivos de formación, mediante las actividades centradas en las inferencias sobre usos, funciones, valores, etc. que puede elaborar el aprendiz.
 - A modo de síntesis de estos supuestos, puede señalarse que cada acto de lectura hace que el lector-aprendiz formule anticipaciones sobre el contenido, el significado y, también, sobre aspectos gramaticales, funcionales y de uso. Acertadamente ha puntualizado G. Lazar la importancia formativa de las conexiones que hay entre las hipótesis y las inferencias de orden lingüístico que elabora y establece el lector-aprendiz de LE y las muestras discursivas que surgen del mismo discurso literario en el proceso de aprendizaje:

«Al parecer, cualquier nuevo aprendizaje de lengua implica al alumno en la formulación de hipótesis y de construcción de inferencias que expliquen, por ejemplo, cuándo un determinado modo ha sido empleado apropiadamente, qué grado de generalización admite una regla gramatical o qué implicaciones hay detrás del significado literal de lo que alguien dice en una conver-

sación. Se ha argumentado que la literatura es un recurso especialmente útil en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para inferir el significado de un texto y darle una interpretación. Ello se debe a que los textos literarios suelen caracterizarse por su multiplicidad de niveles de significado, circunstancia que exige del lector/aprendiz su intervención activa para “desenmascarar” las implicaciones y presupuestos tácitos del texto en cuestión.⁴»

4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL USO DE MATERIALES LITERARIOS

La competencia comunicativa del alumno permite el intercambio oral y escrito y, además, también interviene en la comprensión lectora y conduce al aprendiz hacia la participación en las diversas manifestaciones culturales de la comunidad propia de la lengua meta.

Sin los componentes culturales y pragmáticos, el aprendizaje de LE se manifestaría siempre limitado, porque, ciertamente, las distintas manifestaciones culturales suelen acompañar el aprendizaje de la lengua. Entre esas manifestaciones, el discurso literario aporta abundantes apoyos para el desarrollo de habilidades lingüísticas en LE.

El aprendizaje de una lengua no puede basarse sólo en una serie de actividades sobre contenidos de carácter normativo o de aplicación de análisis estático, la lectura y la observación del discurso literario permiten acceder a conocimientos sobre la funcionalidad del sistema, como destaca N. Fabb:

«(Cuando) se examinan los aspectos de la forma lingüística explotados por la forma literaria, en este caso, la lingüística proporciona una explicación de los sistemas de reglas que caracterizan a la forma lingüística. (...) De este modo, exploramos el uso del lenguaje en los textos literarios, actividad que se inscribe en el objetivo más amplio propio de la lingüística, con el fin de comprender la naturaleza de la forma literaria, saber qué es y cómo puede usarse, y entender cómo los componentes de la forma lingüística se relacionan entre sí.⁵»

⁴ LAZAR, G. *Literature and Language Teaching*. 1993. Pág., 19.

⁵ FABB, N. *Linguistics and overinterpretation*. 1997. Págs., 20-21.

Cuando se establecen las conexiones entre el sistema de lengua y las concreciones del discurso literario, se entiende que se trata de una producción resultante de ciertos usos de la lengua y que, por lo tanto, puede servir como material didáctico. C. Kramersch lo indica en los siguientes términos:

«La mayoría de intercambios verbales ocurren sobre la base de una visión del mundo que podría resumirse en una palabra: la cultura. La cultura es el conocimiento del mundo o el saber adquirido y compartido sin el que no puede haber transacción lingüística, es todo el contexto de comunicación sin el que no puede haber interpretación y negociación de sentido. A cada paso el aprendiz descubre, tras los contenidos de información, las actitudes, el sistema de valores, la visión del mundo de los participantes del discurso.»⁶

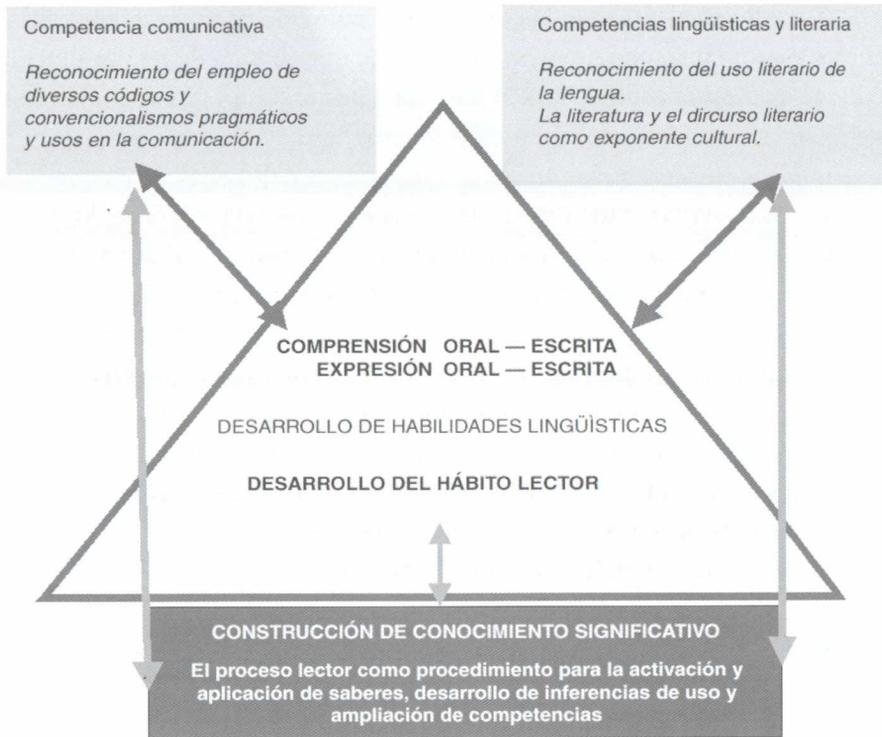
4.1. Leer literatura para aprender y para usar la lengua

Los recursos expresivos y los usos creativos que aparecen en los textos literarios presentan una amplia muestra de aspectos válidos para desarrollar habilidades de comunicación, ya sea ésta de orden estético-literario o comunicativo-pragmático y cotidiano. Y, aunque *«la literatura sitúa a los alumnos frente a temas complejos y a usos del lenguaje nuevos e inesperados»⁷*, es evidente que las actividades para el reconocimiento de los recursos y usos creativos del discurso literario crean el espacio didáctico para el encuentro/aportación de los distintos saberes que tiene el aprendiz sobre los componentes y las normas del sistema lingüístico.

La competencia comunicativa interviene junto con la competencia lingüística y literaria en la recepción del texto; la lectura del código escrito supone el ejercicio de una de las habilidades lingüísticas, pero interviene también en el desarrollo genérico de las otras habilidades. El siguiente esquema podría tomarse como síntesis de la concepción didáctica y formativa de esta propuesta: en la lectura intervienen las aportaciones de las distintas competencias lingüísticas, a la vez que de la lectura derivan nuevos conocimientos que amplían los dominios y saberes del aprendiz.

⁶ KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. 1988b. Pág., 16.

⁷ LAZAR. *Opus cit.* 1993. Pág., 15.



Esquema 3. Aportaciones en el desarrollo del hábito lector.

4.2. Observar los textos literarios para inferir nuevos aprendizajes

La observación de los recursos lingüísticos que aparecen en las producciones literarias es la base para muy diversificadas actividades de aula que enriquecen la competencia interactiva y comunicativa a través de la recepción de creaciones escritas.

En el aprendizaje de LE, la comprensión del texto puede constituir una actividad lúdica y gratificante cuando el lector-aprendiz percibe que es capaz de comprender producciones literarias en la lengua extranjera que aprende.

Imaginemos el siguiente fragmento, correspondiente a un mensaje grabado en un contestador telefónico:

«Le habla el contestador automático de la doctora León. Estaré fuera de Madrid durante algunos días. Para cualquier asunto relacionado con la consulta, diríjense a la doctora

Carreras, teléfono 5768527. Repito: 5768527. Si quieren dejarme algún recado de tipo personal, háganlo por favor después de oír la señal. Muchas gracias.»

Este texto, sin duda, puede ser tomado como una muestra muy auténtica, como un material para observar y trabajar una concreción pragmática muy cotidiana. Su peculiaridad se debe a que, en realidad, está tomada de una obra literaria, en la que, obviamente, aparece contextualizado.

Las actividades que pueden derivar de esa ‘transcripción’ posiblemente estarán en la línea de las actividades pragmáticas y comunicativas. Pero ahora queremos destacar que este fragmento, sin duda, permite comprobar que en el discurso escrito de la obra literaria aparecen ejemplos de lengua oral, de modalidades discursivas propias de las situaciones de comunicación cotidianas y habituales. Y, especialmente, hay que apreciar que en su recepción, el aprendiz se halla ante una hipotética situación de comunicación cotidiana para reconocerla y para inferir y aprender referentes con proyección pragmática.

Algo similar ocurre con otro fragmento literario, en este caso algo más elaborado en el que se describe una situación tan cotidiana como la sucesión de actividades que acompañan un desayuno:

PETIT DÉJEUNER

“Vers huit heures, je bois un bol de café au lait. Mal réveille, je contemple cette mare fumante où se forme une mince pellicule de crème. Du pouce et de l’index, je soulève la peau que je tire vers le rebord. Je tourne la cuiller, pour dissoudre et délayer le morceau de sucre blanc. J’écoute les informations d’une station radio: guerre et paix, mises en examen, show-biz du petit matin. La crème, sur le rebord, dégouline lentement. Les nouvelles d’aujourd’hui ressemblent à celles d’hier mais je m’intéresse.”⁸

Este fragmento de texto literario recrea y describe las acciones usuales en torno al momento del desayuno, con un lenguaje directo, espontáneo, sencillo, que permitirá al aprendiz reconocer las acciones y situaciones que se

⁸ DUTEURTRE, Benoît. *Drôle de temps*. Gallimard. Paris, 1997. Pág., 15.

describen. El referente literario se ocupa de ofrecer y elaborar la descripción de una situación muy normal y cotidiana y la expone con una cuidada y amplia muestra de léxico. A partir del texto, el aprendiz-lector dispone de un amplio *input* para asimilar léxico y usos.

A la vista de estos breves ejemplos, cabe aceptar que la justificación didáctica del empleo de materiales literarios está establecida en relación a:

- La función de los reconocimientos de usos y convencionalismos para la comunicación.
- La observación de los rasgos de la lengua escrita y de la lengua hablada y, especialmente,
- Las actividades que pueden desarrollarse sobre el texto para llegar a la construcción de nuevos conocimientos significativos.

4.3. Observación de la funcionalidad pragmática

Para observar la funcionalidad del proceso representado en el esquema 3, pueden tenerse en cuenta los dos tipos de texto que se han presentado, que a modo de ejemplos y exponentes, sirven para mostrar las distintas posibilidades de construcción de inferencias comunicativas a partir de los materiales literarios. Se sugiere que se observen ambos textos para señalar los siguientes aspectos:

- Usos de la lengua oral.
- Usos de la lengua escrita.
- Facetas pragmáticas del texto.
- Activación de saberes y reconocimientos lingüísticos y pragmáticos.
- Recepción lectora y proyección para la formación en LE.
- Posibilidades de construcción de nuevos conocimientos significativos.

Tras la observación de los dos textos siguientes, cabrá destacar que los textos literarios se ajustan a concretas necesidades pragmáticas de formación comunicativa. Sin duda, la referencia a los componentes del modelo *SPEAKING* propuesto por D. Hymes (1964) encontrarían correlación con las posibles tareas a desarrollar en torno a estos textos:

«Le habla el contestador automático de la doctora León. Estaré fuera de Madrid durante algunos días. Para cualquier asunto relacionado con la consulta, diríjense a la doctora Carreras, teléfono 5768527. Repito: 5768527. Si quieren dejarme algún recado de tipo personal, háganlo por favor después de oír la señal. Muchas gracias.»

“Apunté automáticamente el teléfono de la doctora Carreras, y luego, cuando sonó el pitido, estaba a punto de colgar. Pero reaccioné con ira:

– Chica, te digo la verdad, no sé como puedes tener clientela con esa voz de hielo! Ya me lo dijo el otro día una paciente tuya, que hablabas como desde el Olimpo. Tu mensaje no invita a nada y además, es gramaticalmente incorrecto, porque parece que es el contestador el que se ha ido de viaje. Bueno, soy Sofía. Te mandé unos deberes, ¿los recibiste?, y luego he seguido escribiendo cosas en un cuaderno. Me estaba quedando bastante bonito, pero de pronto se me ha acabado el gas, no le veo sentido. Necesito que me vuelvas a mandar a escribir, porque, si no, me parece que es una alucinación mía, que no te vi de verdad esa tarde. Que, por cierto, no sé cuántos días hace, pierdo mucho la brújula del tiempo. No sé si lo que te digo te parecerá personal o de consulta. Igual te selecciona el género el propio contestador. Yo más bien lo catalogaría como relato a perdigonadas. Pero, bromas aparte, estoy bastante mal y quiero consultarte algunas cosas. Llámame cuando vuelvas de donde sea.⁹”

PETIT DÉJEUNER

“Vers huit heures, je bois un bol de café au lait. Mal réveille, je contemple cette mare fumante où se forme une mince pellicule de crème. Du pouce et de l’index, je soulève la peau que je tire vers le rebord. Je tourne la cuiller, pour dissoudre et délayer le morceau de sucre blanc. J’écoute les informations d’une station radio: guerre et paix, mises en examen, show-biz du petit matin. La crème, sur le rebord, dégouline lentement. Les nouvelles d’aujourd’hui ressemblent à celles d’hier mais je m’intéresse. J’étale un peu de beurre sur la tartine. Je donne mon avis, je commente le commentaire. Je jette un coup d’œil sur la couleur du ciel. La radio grésille. Des phrases me font sourire. Quelques formules

⁹ MARTÍN GAITE, Carmen. *Nubosidad variable*.

m'agacent. Peu à peu je m'éveille. J'interpelle le journaliste. Seul dans la cuisine, les lèvres imbibées de café sucré, je proteste. Des décisions m'irritent. Je raisonne les gouvernants. Je prends la bouteille de jus d'orange dans le réfrigérateur. Je m'interpose entre l'Amérique et le Moyen Orient. Je plonge la cuiller dans le pot de confiture. Je suis contre la création de places supplémentaires dans les prisons. Je demande un projet, un vrai projet de société: je veux du sens. Je mords goulûment le pain beurré, plein de dédain pour la classe politique. Je finis mon bol en suivant les cours de la Bourse. Je m'essuie les babines. J'attens la météo.

Il était un fois un homme, en France, à la fin du XXe siècle. Je me présente: je ne manque de rien, je n'ai peur de personne. Tout pour être heureux, en somme: un pays tempéré, un régime politique stable, des études supérieures à l'université, une profession convenablement rémunérée. Mon éducation m'a laissé le sens du devoir, le goût du travail bien fait, l'esprit critique et l'angoisse de l'oisiveté. J'ai appris à être poli, à me tenir proprement à table. Je dissimule sans doute quelques zones troubles. Mais presque tout en moi correspond – ou s'efforce de correspondre– à la catégorie humaine à laquelle j'appartiens. Je suis un reflet de mon temps.¹⁰”

4.4. Recepción lectora y formación lingüística a través del cuento tradicional

En esta línea de apreciación de la funcionalidad didáctica del material literario, se sugiere ahora la observación de las posibilidades formativas a partir de la recepción/lectura del cuento tradicional. El cuento ofrece en su discurso evidentes claves sobre el tipo de relato y suficientes indicaciones para introducir al lector en el mundo de la ficción que se genera a través del lenguaje, para hacerle avanzar en el proceso de la formación literario-lingüística, en el que progresivamente descubrirá la diversidad de usos, recursos lingüísticos, así como de modalidades textuales.

El cuento tradicional es *una manifestación cultural dentro de los modelos de la creación literaria*. El cuento resulta ser un modelo intertextual que reproduce un esquema discursivo básico y arquetípico.

¹⁰ DUTEURTRE, Benoît. *Drôle de temps*. Gallimard. Paris, 1997. Págs., 15-16.

El siguiente ejemplo constituye una concreta forma de aproximación a las posibilidades que el texto literario aporta a la formación literaria en la educación plurilingüe. Tengamos en cuenta que:

- El reconocimiento de puntos concretos de un arquetipo de género y la identificación temática tienen múltiples repercusiones en la formación literaria, (pluri)lingüística y cultural de los alumnos.
- Se trata de un género definido por concretos y repetidos convencionalismos estructurales y semióticos que –y aquí está la clave de su interés para la formación lingüística– se organizan mediante específicos y variados recursos expresivos que están controlados por las fórmulas concretas que subrayan el avance de la acción.
- La tipología narrativa del cuento tradicional reitera puntos básicos y comunes en su esquema estructural, repite la funcionalidad de sus secuencias, de sus personajes, de sus elementos, de la caracterización estereotipada de las acciones de sus personajes y, por consiguiente, de la trama.
- El conocimiento de su tipología arquetípica entre receptores de diversa formación lingüística sirve de plataforma de aproximación a otras modalidades y a otros géneros literarios, y hace que su tipo de discurso sea espacio compartido para ejercitar el desarrollo de habilidades y estrategias receptivas.
- La asociación de los elementos discursivo-textuales y lingüístico-pragmáticos constituye por sí una provechosa experiencia de participación activa en la recepción.
- En la lectura del cuento tradicional, el aprendiz de LE pone de manifiesto el progreso en sus habilidades y cualidades perceptivas.

Para comprobar inicialmente el efecto de los saberes literarios previos (competencias discursiva y literaria), acaso nos baste con la siguiente sucesión de fragmentos de la secuencia narrativa:

THERE WAS ONCE a beautiful and sweet-tempered daughter named....
When his first wife died he married another who was bad-tempered two daughters were ugly and spiteful.

ONE DAY the ugly sisters to receive an invitation to a Ball given by the King.

WHEN they had gone.....sat in the kitchen crying.....an old woman appeared”I am your Fairy Godmodther, golden coach..... two mice into prancing horses, a rat into a coachman, six lizards into footmencomplete with a lovely pair of glass slippers! promising to return by midnight..... The Prince fell in love with her as soon as he saw her.....

WHEN MIDNIGHT she lost one of her glass Whoever it fitted would be his wife.....

**AND SHE MARRIED PRINCE CHARMING
AND LIVED HAPPILY EVER AFTER**

CINDERELLA

THERE WAS ONCE a man who had a beautiful and sweet-tempered daughter named **CINDERELLA**. When his first wife died he married another who was bad-tempered and whose two daughters were ugly and spiteful. The three of them made Cinderella do all the dirty jobs in the house.

ONE DAY the ugly sisters were delighted to receive an invitation to a Ball given by the King. They made Cinderella curl their hair and iron their dresses, thinking that they looked very beautiful for the Ball. In fact, Cinderella in her rags was more beautiful than they.

When they had gone Cinderella sat in the kitchen crying. Suddenly an old woman appeared and asked her if she was crying because she couldn't go to the Ball- Cinderella confessed that she was.

“I am your Fairy Godmodther, Cinderella, and can make you ready for the Ball in no time,» said the old lady; and with a wave of her wand she turned a pumpkin into a golden coach. two mice into prancing horses, a rat into a coachman, six lizards into footmen, and Cinderella's rags into the most beautiful ball gown you have ever seen, complete with a lovely pair of glass slippers!

Cinderella went off to the Ball, promising to return by midnight, when the spell would be broken. The Prince fell in love with her as soon as he saw

her, and danced with her all evening. All **the other ladies, including the ugly sisters, were insanely jealous.**

WHEN MIDNIGHT Cinderella remembered the Fairy Godmother's words and **ran home as quickly as she could.** In her hurry **she lost one of her glass** slippers. This was the **only clue the Prince had as to who she was,** and he ordered that every girl in the kingdom must try it on. **Whoever it fitted would be his wife.**

The ugly sisters didn't want Cinderella to try on the slipper. They knew It would fit her. But the Royal Herald insisted that she try it on. Of course it fitted, **AND SHE MARRIED PRINCE CHARMING AND LIVED HAPPILY EVER AFTER.**

4.4.1. *Aspectos de la actividad receptora*

En la disposición textual se han marcado en mayúsculas los indicadores de cambio de secuencia y se han dejado espacios vacíos del resto de la narración, para indicar que el lector se puede apoyar sólo en la comprensión del texto que ha sido transcrito –con menos reconocimientos también llegaría a reconocer el cuento–. La clave de la actividad didáctica se centra en los siguientes aspectos:

- Posiblemente y de manera inmediata, el reconocimiento de estos esquemas de datos (u otros equivalentes) bastan para que el intertexto del lector haya buscado un modelo de estructura y de argumento que los una y les dé coherencia narrativa, a través de la identificación de la posible trama de un relato concreto.
- Ante esta secuencia fragmentaria, el lector realiza una sucesión de actividades de identificación, de reconocimiento y luego de inferencia para completar la lectura del texto. Se aprecia que, de este modo, una limitada información lingüística es capaz de guiar y estimular inferencias para la comprensión de la complejidad lingüística de un texto en LE.
- El aprendiz aplica estrategias basadas en el reconocimiento discursivo; de su actividad receptora surgiran inmediatas repercusiones en la propia actividad de adquisición /aprendizaje lingüístico.

- Las actividades básicas que el fragmento anterior puede motivar en su recepción se organizan en distintos apartados:

A) El lector activa:

- Conocimientos de arquetipos narrativos que facilitan su asimilación en un proceso constructivista y significativo, aplicable a la comprensión de la extensión, generalidad y relativa homogeneidad del hecho literario universal.
- El conjunto de recursos y estrategias que le son válidos para:
 - Reconocer modalidades formales, temáticas, estilísticas y lingüísticas, según el nivel de los conocimientos del aprendiz.
 - Desarrollar y establecer estrategias de recepción (descodificación, formulación de expectativas genéricas iniciales y particulares..., inferencias).
 - Construir el significado y elaborar la comprensión.

B) El lector identifica:

- **La macroestructura: organización y secuenciación de la trama:** la fórmula de inicio *There Was Once* es la señal para advertir y reconocer el género y tipología narrativa y, consecuentemente, el tipo de acciones y peculiaridades de estilo del discurso que sigue. Tras esa marca de inicio, el receptor se dispone a recibir un relato fantástico: su percepción alerta a diversas estructuras mentales para que suspendan determinadas valoraciones *lógico-lingüísticas*, de modo que se anteponga la coherencia discursiva del relato maravilloso a la coherencia de una lógica realista.
- **La sucesión de puntos estructurales de la estructura (arquetípica),** que enumeramos. 0. Situación inicial; 1. Planteamiento del conflicto; 2. Salida del protagonista; 3. Superación de pruebas, soporte de agresiones; 4. Castigo de malhechores; 5. Obtención del premio; 6. Nueva situación mejorada (o restablecida)
- **Los personajes y su caracterización.** El desarrollo de esta estructura arquetípica requiere de personajes que con sus acciones, intenciones, etc. desarrollen la acción y cierren el esquema estructural.

Los personajes son tipificados y caracterizados (rasgos positivos/negativos) para su categorización funcional: Protagonista, Antagonista(s), Mandatario, Agresor, Auxiliar...

C) El lector infiere:

- el género textual/literario;
- el valor semántico de palabras desconocidas;
- el valor de las nexos de las secuencias narrativas;
- las formas y funciones de los componentes lingüísticos, conocidas o inferidas.

4.5. Los conocimientos previos y la lectura en la construcción de nuevos saberes

Durante la observación propuesta en el apartado anterior, se habrá podido comprobar que, en la actividad lectora, una buena cantidad de conocimientos previos del aprendiz de LE deberían haber intervenido de modo entrelazado para establecer la comprensión de cada texto. Habrá que tener muy en cuenta que

«Se ha descrito la lectura desde el punto de vista de la interacción que se produce entre el escritor y el lector cuando éste le atribuye un significado al texto. El lector realiza una serie de actividades que incluyen la retención de conocimientos nuevos, el acceso a conocimientos almacenados y la atención a las pistas que nos da el escritor para que entendamos lo que quiere decir con el texto. Esto sucede porque vamos acumulando y activando conocimientos previos a medida que avanzamos en la lectura del texto. De esta concepción se derivan dos enfoques distintos para entender el proceso de la lectura: un enfoque basado en el texto en el que se pone el énfasis en las intenciones del autor y su plasmación en el texto y otro basado en el lector, en el que se destaca lo que el lector aporta y saca del texto.¹¹»

¹¹ COHEN, A. D. En *Language Learning. Insights for Learners, Teachers and Researchers*. 1990. Págs., 74-75.

Al considerar las sugerencias de Cohen, se establece que, en concreto, el aprendiz podrá haber realizado varias de las siguientes actividades para desarrollar su interacción con el texto:

- a) Apoyarse en los concretos conocimientos de los niveles inferiores de la lengua que le permiten acceder a una básica descodificación, pero sólo como proceso necesario para llegar a determinar un primer grado de comprensión y para esbozar la identificación del significado textual que advierte en grandes trazos.
- b) En ese caso, el aprendiz subordina los concretos conocimientos de los niveles inferiores de la descodificación (reconocimiento de unidades, de normas y reglas de relación gramatical...) a los indicadores de los valores semánticos.
- c) En otros casos, los saberes pragmáticos han intervenido en la formulación de las anticipaciones iniciales, para apoyar el reconocimiento de la significación del texto.
- d) Habitualmente, el aprendiz habrá combinado las actividades propias de los denominados procesos *bottom-up* y *top down*, es decir, habrá conectado los conocimientos necesarios para la descodificación con los conocimientos que intervienen en el reconocimiento semántico global. El planteamiento didáctico ha de tener en cuenta que es habitual la alternancia de estos procesos en la lectura de un mismo texto.
- e) Respecto a las *fases del proceso de recepción*, el aprendiz-lector habrá realizado las actividades básicas de:

- **Identificación de claves, estímulos, orientaciones**, etc. ofrecidas por el texto.
- **Reconocimiento de unidades básicas** (fonemas/grafías, palabras, estructuras...) que permiten la descodificación y la formulación de hipótesis gramaticales y semánticas, así como de expectativas de contenido.
- **Activación del repertorio textual** (convencionalismos de la competencia lingüística y literaria para recurrir a unas determinadas estrategias de lectura).
- **Activación de la metacognición de la actividad lectora, identificando las actividades que corresponden a cada momento:**

1. Precomprensión.
 - Formulación de expectativas y elaboración de inferencias.
 - Explicitación (articulación de aspectos parciales).
 - Rectificaciones y ajustes.
2. Comprensión.
3. Interpretación.

f) Respecto a la *activación de diversas estrategias*, se señala el conjunto de las que facilitarían el acceso a la comprensión del texto:

- **Estrategias de implicación del lector:**
 - * Búsqueda de una perspectiva adecuada para comprender el texto: es decir, formulación de una macropropuesta semántica global, que le permita anticiparse al contenido del texto y establecer una guía personal en el proceso lector .
 - * Identificación de la tipología textual y utilización de las informaciones del cotexto para formular sus expectativas lecto-comprensivas.
 - * Establecimiento de correlaciones lógicas para articular los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos, en una coherencia comprensivo-interpretativa, en función de los valores contextuales y/o cotextuales identificados en el texto.
- **Estrategias activadas por las propias condiciones de recepción previstas por el texto:**
 - * Apreciación de los indicadores de coherencia textual.
 - * Identificación de las claves (palabras, señales....) que hacen inteligible el texto como discurso estructurado y conectado con una tipología textual y con un modelo cultural. Permiten la identificación de la estructura y la identificación de la tipología textual.
 - * Utilización de las informaciones del cotexto en las actividades de precomprensión.
 - * Articulación de los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos.
- **Estrategias basadas en la metacognición del proceso de lectura; son estrategias basadas en las distintas fases del proceso lector que permiten la organización e identificación de las distintas fases de su proceso lector. Se agrupan en tres bloques:**

- 1) **Estrategias de precomprensión**, que comprenden las de **inicio, de anticipación, de formulación de expectativas y elaboración de inferencias** (entre estas últimas destacan las de explicitación, las de rectificación y/o ajuste y las de control).
- 2) **Estrategias de comprensión e interpretación** (de re-creación semántica y significativa del texto, de valoración personal, de establecimiento de correlaciones entre lo expuesto en el texto, los saberes del lector y de recreación interpretativa).
- 3) **Estrategias personales**, que son una modalidad que se halla entre las tácticas de lectura y los personales estilos cognitivos. Básicamente englobarían estrategias tales como:
 - a) hojear, repasar, marcar el texto, usar glosarios;
 - b) ignorar y seguir leyendo; suspender las valoraciones, incoherencias provisionales y juicios; elaborar una hipótesis de tanteo;
 - c) releer la frase; releer con atención el contexto; consultar una fuente documentada.

5. ESPACIOS PARA LOS TEXTOS LITERARIOS EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE DE LE: EL CURRÍCULO Y EL AULA

«(...) La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el sílabus estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era 'comunicativa', la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje.¹²»

La cuestión clave sobre la utilización de los textos literarios en la formación en lengua extranjera está en reconocer y diferenciar las facetas normativas y de uso (*langue, parole*) que aparecen en el discurso literario: con

¹² GILROY, M. & PARKINSON, B. *Teaching literatures in a foreign language*. 1996. Pág., 213.

ello se puede entender que se trata de un material de completo interés. H. G. Widdowson ha señalado la cuestión:

«Sea lo que sea la literatura, estamos de acuerdo en que los efectos se consiguen a través de la mediación del lenguaje. Y aquí encontramos nuestra primera dificultad. El término es ambiguo. Por un lado, puede referirse al sistema subyacente de conocimiento común, 'langue', y por otro lado, a la realización particular de este conocimiento, 'parole'.¹³»

La matización de la idea anterior pone de manifiesto que el aspecto innovador de la reafirmación de la presencia de los textos literarios en el ámbito de la LE se halla en la consideración de que los textos literarios pueden funcionar como recurso y material de orden curricular, como un material que se orienta hacia la formación lingüístico-comunicativa porque se considera como auténtica producción de una lengua, por lo que se utiliza como exponente de muchos y posibles usos.

La actual revalorización de los materiales literarios prueba la positiva reintegración de la literatura en la metodología y en la actividad del aula de LE, como señalan M. Gilroy & B. Parkinson¹⁴.

5.1. Valores y funciones del texto literario en el aula de LE

«La literatura es un valioso material complementario, especialmente una vez que se ha superado el nivel inicial, 'de supervivencia'. Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural.¹⁵»

Cuando el texto literario aparece en el aula de LE, asume nuevas perspectivas de orden didáctico, adquiere el valor de exponente lingüístico, de in-

¹³ WIDDOWSON, H. G. *«The use of literature»*. 1984. Pág., 139.

¹⁴ GILROY, M. & PARKINSON, B. Opus cit. 1996. Pág., 221.

¹⁵ COLLIE, J. & SLATER, S. *Literature in the language Classroom*. 1987. Pág., 4.

put para el aprendizaje y, a la vez, sigue manteniendo sus específicos valores estéticos y culturales.

La obra literaria, que primariamente es una creación artística, cuando es utilizada en el aula de LE despliega las posibilidades didácticas de formación lingüística, porque en su discurso se conectan las convenciones del uso cotidiano con los particulares usos creativos y estéticos, de modo que el texto literario (TL) presenta, a la vez, las vinculaciones entre lo normativo y lo pragmático. En el contexto de la formación en LE, la producción literaria se muestra como:

- Un completo material y un recurso básico para la formación lingüística integral.
- Una amplia y variada muestra de las propuestas de usos concretos que pueden derivarse de los abundantes usos que los TL recogen.
- Un tipo de discurso cuya recepción (comprensión e interpretación) vincula, integra y activa los diversos saberes que requiere su lectura. La combinación de estos aspectos justifica la funcionalidad formativa del texto literario y su empleo en el aula de LE.
- Un exponente de los potenciales usos del sistema de lengua. En el texto literario se muestran variados usos del sistema de lengua, por lo que asume el valor de exponente lingüístico con los particulares usos creativos y estéticos, y se presentan, conjuntamente, las vinculaciones entre lo normativo y lo pragmático.
- Una amplia muestra de *input* para el aprendizaje, y para la formación lingüística.

5.2. El texto literario en el aula

En el contexto específico del aprendizaje de LE, la presencia de la literatura en las previsiones curriculares y en las actividades del aula tiene su particular objeto en el desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales de la lengua meta.

Cuando aparece en el aula de lengua, por encima de sus finalidades estéticas y lúdicas, el texto literario presenta y asume otras perspectivas y posibilidades de formación.

*** El texto asume distintas posibilidades formativas:**

- El texto literario aporta datos de valor cultural, pragmático y socio-lingüístico. Pero, además, el texto literario también es un material seleccionado para que el aprendiz observe, infiera y sistematice los referentes normativos o los pragmáticos.
- El texto literario es una modalidad discursiva, caracterizada por los efectos poéticos que suscita su textualización y por algunos indicadores discursivos que marcan su tipología textual.
- El texto literario es un referente verbal que se ofrece para el goce, para la recepción estética y para la formación del lector.
- Los textos literarios presentan y aportan abundante *input*. La adecuación del texto seleccionado hace que se trate de *input comprensivo*, que es específicamente básico o necesario que se le ofrezca en la clase.
- El texto sirve de material de base para estimular la actividad de aprendizaje, porque aporta abundantes referentes; en su conjunto, las aportaciones lingüísticas, temáticas, culturales, etc. de los textos literarios son apoyos para la integración de sucesivos conocimientos de orden comunicativo.
- Los conocimientos sobre el sistema se adquieren, se aprenden y se amplían fundamentalmente con el uso, es decir, a través de actuaciones de recepción y de expresión.

*** En el aula de LE, el texto literario es:**

- Un exponente lingüístico para las actividades de enseñanza/aprendizaje, porque será el centro de una *peculiar* lectura (ineludible actividad inicial) orientada/pautada por objetivos específicos –en parte distintos a los previstos por el autor–.
- Componente (central o complementario) de determinadas secuencias y/o actividades didácticas en el contexto curricular.
- Material didáctico (asume este valor adicional sobre los propios que ya posee) por el hecho de estar contextualizado en el currículum y en el marco de las actividades de adquisición/aprendizaje.
- Exponente discursivo para la activación de las competencias y de las estrategias (de recepción literaria y las de aprendizaje lingüístico) del aprendiz al que se propone su lectura.

- Estímulo para suscitar en el aprendiz-receptor las reacciones o respuestas, según los fines especiales que se le propongan.
- Una concreción discursiva y comunicativa, destinada a ser actualizada por el lector implícito (es decir, el hipotético modelo de lector previsto por el autor como receptor «ideal» del texto) mediante su participación cooperativa en la construcción del significado y en la interpretación.
- Una fuente de *input* lingüístico, seleccionada según los objetivos de formación y la concepción del curriculum.
- Un exponente cultural, condicionado (en su creación y en su recepción) por factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en que se inscribe.
- Un recurso motivador y estimulante para la comprensión de la variedad discursiva y para la aceptación de la diversidad socio-cultural.
- Un documento real adecuado para la actividad de aula; es un recurso para complementar el desarrollo de las competencias del aprendiz de LE.
- La recepción de textos literarios supone un peculiar modo de interacción. Se trata de la interacción que se produce entre las concretas aportaciones del texto y las específicas y personales aportaciones del lector; también sucede en el caso del aprendizaje/formación en LE.
- La interacción lectora hace posible que el aprendiz active conocimientos previos y haga que el procesamiento de la información lingüística (por ejemplo, valores pragmáticos observados en el discurso literario) resulte de efectividad para el uso.
- La lectura hace posible la actualización del texto. La actualización del texto literario es un proceso activo en el que se aplican y se amplían los conocimientos (competencias, habilidades y estrategias) y recogen nuevas muestras de usos lingüísticos, de valores pragmáticos y de creación artístico-literaria. La lectura potencia los reconocimientos de los elementos, normas, funciones, etc. Estos reconocimientos potencian la funcionalidad de los conocimientos y de los reconocimientos discursivo-comunicativos.
- El aprendiz-lector actualiza sus saberes (lingüísticos, pragmático-comunicativos y textuales) mediante la actualización del discurso literario. En su conjunto, las apreciaciones que el aprendiz de LE realiza a partir de la lectura de una obra, de un texto o de un frag-

mento literario surgen cuando el aprendiz/receptor se implica en un complejo proceso de activación de reconocimientos, y de actualización e interrelación de sus saberes previos.

6. CLAVES DE LA ORIENTACIÓN DIDÁCTICA

El eco didáctico de la interacción lectora incide en que las actividades que realiza el aprendiz sobre producciones literarias (artístico-culturales) lo implican en el espacio apropiado para que participe personal y activamente en la construcción del significado, así como en el reconocimiento de algunos de los usos lingüístico-pragmático y culturales que corresponden al contexto de la lengua meta. O sea, que como señalan M. Gilroy & B. Parkinson:

«Los textos literarios no son sólo útiles en el desarrollo de destrezas de lectura, sino que pueden usarse para trabajo oral o escrito y motivar a los aprendices a ser más creativos y arriesgados a medida que empiecen a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que están intentando perfeccionar.¹⁶»

La utilización de materiales literarios remite al empleo de textos escritos; por esta razón, necesariamente se requiere que sea la lectura la habilidad lingüística que ha de estar en constante actividad, ya que es la que da acceso al desarrollo de otros tipos de conocimientos e inferencias de orden lingüístico, comunicativo y cultural.

Las ideas en que se apoya el empleo comunicativo de los materiales literarios y las derivaciones metodológicas que implica se basan en un conjunto de supuestos que están en correspondencia con la actualizada concepción de la enseñanza-aprendizaje de una lengua:

- Se toma el discurso como unidad de comunicación.
- El texto literario es un exponente de la lengua hablada y de la lengua escrita.
- Implica la ejercitación de los procesos cognitivos complejos (comprensión y producción).

¹⁶ GILROY & PARKINSON. Opus cit. 1996. Pág., 215.

- Fomenta la creatividad expresiva (tanto en aspectos pragmáticos y convenciones de uso, cuanto en los aspectos de «aplicación» de normativa y facetas prescriptivas del sistema) a través de muestras diversificadas que rebasan las muestras reiteradas de ejemplos y modelos estructurales.
- Considera esenciales las actividades cognitivas del proceso de recepción, de participación y apropiación y de cooperación.
- Concibe el lector/aprendiz como un *sistema de referencia del texto* porque aporta su actividad de recepción y comprensión que está en relación con sus saberes previos y sus aportaciones.
- Toma como base los procedimientos de cooperación e interacción lectora.
- Busca el aprendizaje activo y significativo a través de las actividades de los aprendices-lectores para relacionar sus conocimientos previos, según los requerimientos de un texto dado.

En suma, la orientación atiende a la participación activa y personal del aprendiz en sus funciones de receptor-lector, porque el empleo didáctico de los materiales literarios explota la interacción resultante del *encuentro de la obra y su destinatario* y pone de manifiesto que leer es una experiencia lingüística, estética, pragmática y cultural en la que toda la personalidad del lector entra en interacción con el texto.

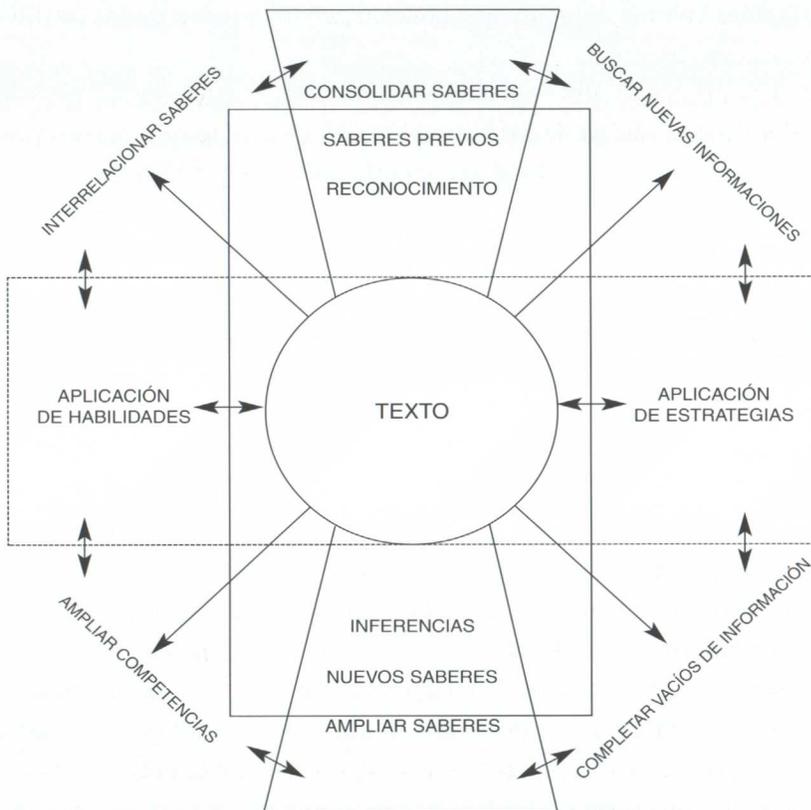
6.1. Para la preparación de una actividad con textos literarios

«La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos.¹⁷»

La orientación metodológica, obviamente, gira sobre el eje del TEXTO. El material literario, el texto literario, según un eje vertical, permite **consolidar saberes** y **ampliar saberes**; en un eje horizontal situaríamos las

¹⁷ LAZAR. Opus cit. 1993. Pág., 3.

actividades que se realicen con el texto para activar las habilidades lingüísticas (no sólo las de recepción), así, está la **aplicación de habilidades** y la **aplicación de estrategias** para acceder al significado del texto. Los espacios transversales creados por la intersección de estos ejes matizan la funcionalidad y los objetivos de las actividades y de las tareas posibles a realizar con los materiales literarios en el aula: **búsqueda de informaciones, complementación de vacíos de información, ampliación de competencias e interrelación de saberes.**



Esquema 4. Funcionalidad de los materiales literarios.

Según la ordenación de las posibles acciones que se indican en el texto (desde el reconocimiento de saberes previos hasta la interrelación de saberes...), las actividades que se diseñen con los textos literarios pueden tener una concreta y matizada finalidad formativa. La adecuada elección de cada

texto para el fin concreto hará viable el desarrollo de las actividades. La idea expuesta más arriba destaca la centralidad del texto respecto a las distintas finalidades formativas, así como respecto a su vinculación con el desarrollo de habilidades y estrategias.

Orientación metodológica

El texto está presente en todas las actividades que pongan al aprendiz en situaciones de interacción texto-receptor/lector. La presencia central del texto estimula la participación del aprendiz como receptor que observa, reconoce e infiere valores expresivos y comunicativos a partir de las peculiaridades del discurso literario.

La funcionalidad de los textos literarios es la de orientar las posibilidades de aprovechamiento **de la potencial expresividad literaria** para el uso y conocimiento **de la lengua** y hacia la ampliación **a través de inferencias de aprendizaje de la expresividad** (uso y valores pragmáticos) lingüística. Esta funcionalidad está determinada desde distintas perspectivas. A modo de síntesis, se exponen distintos aspectos genéricos a tener en cuenta a la hora de diseñar las actividades con textos/materiales literarios.

El profesor

- Determina el enfoque metodológico, aprovechando la estrecha conexión formativa que existe entre los aspectos lingüísticos y literarios.
- Presenta, explica y justifica las muestras de los usos de la lengua que se muestran en el texto.
- Prevé las actividades de recepción y de observación/reconocimiento de los componentes del discurso literario que realice el aprendiz/lector para conectarlas con el reconocimiento de los referentes lingüísticos y de las convenciones de uso pragmáticas y culturales que serán objeto de aprendizaje.
- Cuida la adecuación del input aportado por el texto respecto a las capacidades y necesidades de formación.
- Ordena los fines específicos de carácter formativo, lúdico y de valoración estética, para que no se confunda o desvirtúe la presencia y el empleo del texto literario en el aula y en su proyección hacia el aprendizaje de dominios de lengua.

El aprendiz

- El aprendiz se pone en contacto con el texto a través de sus actividades de recepción y de observación/reconocimiento de los componentes del discurso literario, para reconocer los referentes lingüísticos y las convenciones de uso pragmáticas y culturales que son objeto de aprendizaje.

El texto

- Ofrece la potencialidad de USOS y la multiplicidad de recursos creativos y expresivos que caben en el discurso literario.
- Presenta los ejemplos de la realidad lingüística en sus facetas pragmáticas y socio-culturales.
- Estimula la proyección de los referentes lingüísticos en sus aspectos de uso, en sus peculiaridades formales, en sus facetas pragmáticas y culturales, especialmente cuando los textos y las obras son adecuadas a los intereses y al nivel de conocimientos del alumno.
- Hace que la lectura culmine en un aprendizaje significativo en cuya construcción el aprendiz-lector relaciona, organiza y amplía las bases de sus habilidades y de sus conocimientos.

Los objetivos

En el primer momento del diseño de la actividad se determinan los objetivos genéricos de las actividades de formación lingüístico-comunicativa. Para ordenar la finalidad, en la previsión de actividades, convendría que se señalara alguno de los objetivos generales:

- Ampliar los conocimientos a partir de la observación de usos y formas que aparecen en los textos y que tienen interés pragmático, comunicativo, de uso o normativo.
- Aproximar al alumno, a través de la lectura de textos literarios, al conocimiento de distintos usos.
- Inferir aplicaciones comunicativas pertinentes a partir de la asimilación lectora de textos de creación.
- Conocer y utilizar las formas presentadas en el texto en situaciones comunicativas apropiadas.

- Diferenciación entre las formas que corresponden a convenciones de la norma y del uso.
- Conocer, inferir e interpretar usos particulares de palabras y construcciones en contextos concretos.
- Ampliar la competencia comunicativa del alumno (para el intercambio oral y escrito) a través de las actividades de comprensión y de recepción lectora.
- Aproximar al alumno a un conocimiento motivador de obras y de autores de la lengua que se aprende.

Procedimientos y actividades

- Observación de las correlaciones y vínculos de interdependencia que mantienen entre sí la lengua y la literatura.
- Observación y reconocimiento de la diversidad de muestras que recoge el discurso literario (escrito) y que sirven de indicadores pragmáticos de la lengua meta.
- Reconocimiento de las relaciones lingüístico-literarias que se dan en su concreción discursiva y que los hacen exponentes y mediadores en el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas.
- Lectura y observación de los textos literarios como *materiales auténticos*, tan válidos como otros textos escritos de uso cotidiano que se pueden utilizar para el desarrollo de habilidades lectoras en una clase de lengua.
- Realización de las actividades básicas de descodificación, comprensión e interpretación:
 - *DESCODIFICAR*: Segmentar, categorizar, asociar sonidos con grafías, identificar palabras.
 - *COMPRENDER*: Asignar un determinado significado convencional.
 - *INTERPRETAR*: Determinar el significado global.
- Apreciar la continuidad de usos en la lengua que unen los usos comunicativos con la expresión literaria.
- Identificación del *continuum* de usos lingüísticos, de modo que las muestras de ese *continuum* lingüístico y discursivo (por ejemplo, presencia de rasgos del habla coloquial en el discurso literario) favo-

rezca la asimilación (de nuevos saberes) y la transferencia (de saberes previos).

- Concreción de actividades con los textos literarios para que éstos proporcionen datos que ayuden al aprendiz a elaborar inferencias genéricas sobre el funcionamiento del sistema de lengua y sobre su uso.

7. A MODO DE CONCLUSIONES

No resulta acertado que se descarten las producciones literarias con argumentaciones que se basen en consideraciones sobre la excesiva elaboración, la artificiosidad lingüística, la peculiaridad temática y estilística, la desconexión de la realidad cotidiana..., etc, de la obra literaria.

La actitud de rechazo supone la adopción de un criterio restrictivo y parcial con graves consecuencias didáctico-metodológicas, porque esta exclusión implica la negación del potencial lingüístico de un tipo de producción como es la literatura.

Lo cierto es que los textos literarios contienen y aportan numerosos y diferentes exponentes de uso que enriquecen la competencia comunicativa del aprendiz de LE y que la literatura es una (amplia) parcela del lenguaje que debidamente explotada en el aula es altamente rentable y enriquecedora.

El uso literario de la lengua y el uso comunicativo son resultados de la aplicación de normas y de convenciones con predominio del carácter funcional o estético, según el caso:

- La consideración didáctica de los textos como *materiales auténticos* incide en su uso en el aula y en su empleo para reorientar un planteamiento eficaz en la enseñanza/aprendizaje –y disfrute– del dominio de LE.
- Los textos literarios sirven para ampliar la competencia comunicativa más que para ser un limitado objeto de aprendizaje metaliterario o para conocer los rasgos formales e inmanentes que caracterizan la supuesta *literariedad*.

- Las actividades básicas entorno a los materiales literarios dependen de los procedimientos que intervienen en la habilidad lectora y en la implicación receptora del lector-aprendiz para activar los distintos conocimientos y las habilidades que requiere la recepción, o sea, la construcción del significado de un texto.
- La eficacia de los textos literarios en la adquisición de LE depende de la diversificación de estructuras, de registros, de situaciones y de soluciones comunicativas que ofrecen, así como en el trabajo de observación de las convenciones del código oral y del código escrito y, de manera más genérica, de la formación cultural diversificada que pueden aportar.
- El texto literario presenta muestras de la normativa y de los usos y valores pragmáticos en un texto dado. El valor formativo de la literatura en el aula de LE se manifiesta en sus posibilidades para:
 - incrementar los conocimientos (lingüísticos, pragmáticos y socio-culturales...)
 - aplicar las distintas habilidades y estrategias, especialmente las de recepción.
- La recepción/lectura del texto literario hace que el lector active los saberes que integran sus competencias lingüística, comunicativa, pragmática, discursiva y literaria.
- Los materiales literarios ponen en evidencia que *la comprensión de un texto por el lector está condicionada por lo que previamente conoce y por lo actualizado de ese conocimiento durante el proceso de lectura*¹⁸.
- Mediante la actividad lectora, el aprendiz actualiza sus conocimientos lingüísticos y, a la vez, infiere otros nuevos. Además, activa informaciones sobre civilización, cultura, convencionalismos sociales, ideologías, situaciones, etc. implícitas en el texto.
- La programación de actividades con materiales literarios y la ordenación de previsiones metodológicas tiene por objeto:

¹⁸ SHORT, M. (ed.) *Reading, Analysing & Teaching Literature*. 1989. Pág., 72.

- Observar, inferir, aprender y sistematizar conocimientos de los usos, normas, convenciones... válidos para diversos modos y situaciones de comunicación (ya sea literaria o cotidiana,...).
 - Aprender posibles opciones estructurales, funcionales y pragmáticas que sirven eficazmente en muchos casos de exponente de uso y de solución lingüística para el alumno.
 - Interrelacionar aprendizajes lingüísticos y discursivos, pragmáticos y literarios.
 - Hacer significativa toda la actividad relacionada con la recepción,....
- El conocimiento de una lengua siempre supone el poder acceder a los distintos tipos de producciones; en su caso, supone también saber/poder leer la diversidad de sus producciones literarias.
 - El discurso literario no está necesariamente desligado de las formas y funciones pragmáticas del habla cotidiana.
 - La literatura no es una producción inusual en el ámbito lingüístico y cultural; en sus obras, coexisten muestras de discurso coloquial junto a convenciones propias de los géneros literarios.
 - A través de la lectura, el aprendiz de LE ejerce y aprecia el autocontrol de muchas de sus carencias y limitaciones respecto al dominio de la lengua que aprende.
 - El empleo de materiales literarios puede responder a los intereses de formación de los aprendices de LE, mediante variadas aportaciones de orden funcional y comunicativo.
 - Los textos literarios tienen una notoria incidencia en la formación comunicativa.
 - En la formación en LE, el texto literario no es un «modelo para el uso», sino una muestra y un referente de potenciales usos, con incidencia en el conocimiento del código escrito y, también, de la lengua oral.
 - La utilización de materiales literarios no genera una exclusiva metodología; su presencia y utilización didáctica puede insertarse en distintas opciones metodológicas.

A modo de síntesis de los apartados que preceden, se le sugiere que haga una atenta reflexión sobre las cuestiones que siguen, para que sus respuestas le ayuden a concretar el perfil de sus creencias.

A) Sobre el lector y la lectura en LE

La recepción de una obra implica siempre una «**actividad de comprensión**», que, a su vez, implica un acto de descodificación del texto (ya se ha matizado el valor de este acto). Cuanto más automáticamente se produzcan los reconocimientos que supone la descodificación, mejores condiciones para la comprensión se darán en el lector.

Teniendo en cuenta que los textos que se ofrezcan al lector de LE son adecuados al nivel de sus conocimientos, puede aceptarse que su formación como *buen lector* es acorde con sus progresos y que se le puede considerar un **buen lector** si:

- Emite hipótesis sobre el tipo de texto.
- Identifica índices textuales.
- Conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.
- Establece coherentemente una *lectura que el texto no contradiga*.
- Es capaz de establecer límites a sus propias apreciaciones y valoraciones tras una adecuada comprensión e interpretación.
- Disfruta con la propia actividad de recepción.
- Accede a diversos tipos de textos y resuelve las dificultades de lectura.

La lectura activa conocimientos y estrategias

La lectura implica la interrelación de saberes

lingüísticos

pragmáticos

paralingüísticos

convencionalismos del discurso comunicativo

convencionalismos del discurso literario

elementos discursivos

La lectura es una actividad cognitiva en la que se producen

- asociación de ideas

- asociación de valoraciones,
- establecimiento de valoraciones, relación y enriquecimiento de las diversas competencias (–comunicativa, discursiva, pragmática, literaria, etc.),
- asociación selectiva y global a través del **intertexto del receptor y**
- reconocimientos culturales y de unidades de significación semiótica.

B) Sobre la concepción de la funcionalidad de los materiales literarios en la formación lingüístico-comunicativa:

«A continuación figura una lista de razones para usar la literatura en las clases de lengua. Piensa cuáles son las razones más importantes. Enumera tus razones por orden de importancia.

La literatura debe emplearse en clase porque:

- *motiva mucho*
- *es material auténtico*
- *posee un valor educativo general*
- *figura en muchos programas*
- *ayuda a los alumnos a comprender otras culturas*
- *estimula el proceso de adquisición de una lengua*
- *a los alumnos les gusta y es divertido*
- *está muy valorada y ocupa un alto estatus*
- *expande la sensibilidad lingüística del alumno*
- *anima a los alumnos a hablar de sus opiniones y sentimientos*
- *¿Hay otras razones para usar la literatura que quieras añadir?»¹⁹*

¹⁹ LAZAR. Opus cit. 1993. Págs., 14-15.

Según su concepción de la enseñanza/aprendizaje de LE, valore y anote sus matizaciones sobre las siguientes cuestiones referidas a la funcionalidad de los materiales literarios en la formación en LE.

- ¿Considera que la literatura es una creación inusual, una elaboración artística ajena a la vitalidad cotidiana de la lengua?
- ¿Cree que la literatura introduce complejidad (incluso cuando no es deseable, allí donde no es buscada), por ejemplo, en los materiales de aula?
- ¿El empleo de materiales literarios responde a los intereses de formación de los aprendices de LE?
- ¿Cree que ha de descartarse la producción literaria en el curriculum de LE porque considera que es un tipo de discurso lingüísticamente artificioso?
- ¿Considera que los textos literarios tienen escasa incidencia en la formación comunicativa?
- ¿Opina que el discurso literario está pragmáticamente desligado de las formas del habla cotidiana?
- ¿Se produce un error conceptual y metodológico de consecuencias didácticas cuando se margina la presencia de los materiales literarios en el aula de LE?
- ¿Esa supuesta exclusión anula un amplio ámbito de creación y de uso del lenguaje que el aprendiz de LE también ha de conocer?
- ¿En la enseñanza/aprendizaje, el texto literario es un 'modelo para el uso' o un referente de potenciales usos?
- ¿El texto literario ha de ser la base de una exclusiva metodología de aprendizaje vinculada a lo cultural?

C) Algunos textos para la reflexión sobre el tema:

Por último, se incluye una breve selección de citas sobre la justificación del empleo de los materiales literarios en el aula de LE. Posiblemente su lectura pueda aportar al profesor algunas matizaciones para confirmar la viabilidad y la conveniencia del empleo de estos materiales para dinamizar las actividades de aula ampliando recursos y capacidades.

“Los textos literarios no son sólo útiles en el desarrollo de destrezas de lectura, sino que pueden usarse para trabajo oral o escrito y motivar a los aprendices a ser más creativos y arriesgados a medida que empiecen a apreciar la riqueza y variedad de la lengua que están intentando perfeccionar.²⁰»

«La literatura ha vuelto, pero vestida con ropa diferente», escribió Maley²¹. «Por supuesto nunca desapareció del todo y ha sido siempre una extensa parte de EFL para muchos aprendices.»

«(...) Pero, como Maley pone de relieve, la literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el sílabus estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era «comunicativa», la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje.²²»

«Los textos literarios desempeñan una función de primer orden en el planteamiento de inquietudes éticas y morales. Las tareas y actividades diseñadas para explotar este tipo de textos deberían animar a los alumnos a explorar dichas inquietudes y a vincularlas con la lucha por una sociedad mejor.

En general, es posible conceder un elevado estatus a los textos tradicionalmente prescritos para el uso en el aula; no obstante, dichos textos parecen a menudo no guardar relación alguna con nuestros alumnos y hallarse muy alejados de sus intereses e inquietudes. En realidad, el hecho de que éstos se vean obligados a leer textos tan ajenos a sus experiencias y a su situación personal puede tener como único resultado un aumento de su sensación de frustración, inferioridad e incluso incapacidad.

²⁰ GILROY, M. & PARKINSON, B. «Teaching literature in a foreign language». En *Language Teaching*, vol. 29, n° 4. oct. 96. 1996. Pág., 215.

²¹ MALEY, A. *A comeback for literature?*. 1989. Pág., 59.

²² GILROY, M. & PARKINSON, B. «Teaching literature in a foreign language». En *Language Teaching*, v.29, n° 4. oct. 96. 1996. Pág., 213.

Por tanto, los textos que seleccionemos para su uso en el aula no deben necesariamente formar parte del canon literario tradicional, sino reflejar la vida y los intereses de nuestros alumnos.

El principal objetivo al utilizar la literatura con nuestros alumnos es ayudarlos a desenmarañar los numerosos significados presentes en un texto. A menudo es necesario guiar a los alumnos en su exploración de los múltiples niveles de significado presentes en un texto literario; por lo tanto, hemos de diseñar materiales y actividades que les ayuden a llevar a cabo dicha tarea.

La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos.

No hay que esperar que nuestros alumnos lleguen a una interpretación definitiva de un texto literario. Se trata más bien de usar el texto como base para la discusión, la controversia y el pensamiento crítico en el aula.²³»

«La percepción no es una recepción pasiva, sino una creación, una investigación, la proyección de una forma definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la forma de ser del que percibe y sus expectativas; la escucha del habla, la lectura de lo escrito muestran este funcionamiento según unos modos que les son propios.²⁴»

«La literatura es un valioso complemento, especialmente una vez que se ha superado el nivel inicial, “de supervivencia”. Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural.²⁵»

²³ LAZAR, G. *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge. C.U.P. 1993. Pág., 3.

²⁴ FOUCAMBERT, J. *Cómo ser lector*. Laia. Barcelona, 1989. Pág., 65.

²⁵ COLLIE, J. & SLATER, S. *Literature in the Language Classroom*. CUP. Cambridge, 1987. Pág., 4.

«El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados.²⁶»

«La literatura sitúa a los alumnos frente a temas complejos y a usos del lenguaje nuevos e inesperados. Una buena novela o un buen relato breve pueden ser particularmente absorbentes, ya que implican a los miembros de la clase en el suspense que conlleva el seguimiento del desarrollo de la trama. Es posible que esta implicación de los alumnos sea más profunda que la conseguida con las pseudonarraciones que suelen figurar en los libros de texto. Una obra de teatro puede involucrar a los alumnos en complejos dilemas del mundo adulto, mientras que un poema puede provocar en ellos una fuerte respuesta emocional. Si los materiales han sido escogidos cuidadosamente, los alumnos tendrán la sensación de que lo que hacen en el aula está relacionado con su propia vida y tiene sentido.²⁷»

«.....(Cuando) se examinan los aspectos de la forma lingüística explotados por la forma literaria, en este caso, la lingüística proporciona una explicación de los sistemas de reglas que caracterizan a la forma lingüística. (...) De este modo, exploramos el uso del lenguaje en los textos literarios, actividad que se inscribe en el objetivo más amplio propio de la lingüística, con el fin de comprender la naturaleza de la forma literaria, saber qué es y cómo puede usarse, y entender cómo los componentes de la forma lingüística se relacionan entre sí.²⁸»

²⁶ LAZAR, G. *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. C.U.P. Cambridge, 1993. Pág., 23.

²⁷ LAZAR, G. *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. C.U.P. Cambridge, 1993. Pág., 15.

²⁸ FABB, N. *Linguistics and Literature*. Blackwell Pbs. Oxford, 1997. Págs., 0-21.

«La comprensión completa del arte verbal de una cultura exige, como es lógico, el conocimiento de su lengua, así como otros tipos de conocimiento compartidos por los miembros de la cultura en cuestión. Sin embargo, se puede trabajar con el arte verbal sin entender totalmente los textos; y es posible utilizar textos para ejemplificar algunos aspectos básicos sin explicar totalmente dichos textos.²⁹»

«El estudio de la literatura la convierte en contenido o en asignatura de un curso de lengua, mientras que el uso de la literatura como recurso ve en ella una fuente de materiales que, como muchos tipos distintos de textos, se utilizan para llevar a cabo actividades lingüísticas incesantes. Como es lógico, si nuestro objetivo se centra en el estudio de la literatura, el desarrollo de la '**competencia literaria**' de nuestros alumnos tendrá una importancia crucial³⁰.»

«Para mejorar la lectura en la lengua meta, se necesita leer mucho. Muchos aprendices de LE procuran evitar la lectura porque les parece muy difícil. Sin embargo, el lector alertado puede hacer esta tarea más fácil. Leer material que no resulta interesante o que está plagado de palabras desconocidas sólo producirá frustración y falta de ganas de continuar leyendo. Por lo tanto, es importante encontrar material que se quiera leer- que sea relevante para el propósito de la lectura - y esto no es demasiado difícil. Acaso exigirá el uso de material simplificado, así como de textos auténticos que hayan sido especialmente modificados para facilitar la lectura por parte de no nativos con un vocabulario limitado.³¹»

«Las enseñanzas lingüísticas precisan, más (si cabe) que otras materias curriculares, de la frescura y dinamicidad que transforma un acto de habla no sólo en un acto de aprendizaje escolar sino en un acto de aprendizaje para la vida.³²»

²⁹ FABB, N. *Linguistics and Literature*. Oxford. Blackwell Pbs. 1997. Pág., 17

³⁰ LAZAR, G. *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. C.U.P. Cambridge, 1993. Pág., 14.

³¹ COHEN, A. D. 1990. Pág., 73.

³² VEZ, J. M. «El desarrollo de las lenguas vehiculares en la construcción de Europa» 1997. Pág., 675.

«La distinción entre lenguaje poético y estándar, sin embargo, ha sido desafiada por muchos escritores en el campo de la lingüística y de la enseñanza de lenguas. Eagleton (1983), Brumfit y Carter (1986) y Roger (en Brumfit, 1983) plantean que no es posible aislar hechos que sean exclusivos de la lengua literaria y señalan que, por ejemplo, el ritmo y el desarrollo de patrones fonológicos pueden encontrarse en rimas para niños, al mismo tiempo que los anuncios publicitarios explotan juegos de palabras y alusiones entre otras cosas.³³»

«Con la introducción de la estética de la recepción se da otra vuelta de tuerca a la noción de literatura imperante durante siglos y que la poética formal había consagrado: la literatura es una manera especial de ser el lenguaje, de estar contruidos los textos. La estética de la recepción interviene directamente en los problemas de la interpretación y el significado al plantear, por el contrario, que la obra literaria existe solamente cuando es leída y es la experiencia de la recepción el único modo de actualizarse el texto como objeto estético.³⁴»

³³ GILROY & PARKINSON. Opus cit. 1996. Pág., 214.

³⁴ POZUELO, J. M. *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra. Madrid, 1994. Pág., 87.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERSON, J. & SHORT, M. «*Reading Literature*». En SHORT, M. (ed.) *Reading, Analysing and Teaching literature*. Longman. Londres, 1989.
- BAKER, L. & BROWN, A.L. «*Metacognitive skills and reading*». En PEARSON, P.D. (ed.) *Handbook of Reading Research*. Logman. New York, 1984. Págs., 353-394.
- BRONCKART, J. P. «*Lecture et écriture. Elements de sintesis et de prospective*». En REUTER, Y. *La interaction lecture-écriture*. Peter Lang. Ginebra, 1994. Págs., 54-68.
- BRUMFIT, C. J. & CARTER, R.A. *Literature and Language Teaching*. Cambridge University Press. Londres, 1986.
- BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press. Oxford, 1979.
- CARTER, R. «*Poetry and Conversation: An Essay in Discourse Analysis*». En CARTER, R. & SIMPOSON, P. (eds.) *Language, Discourse and Literature. An Introductory reader in Discourse Stylistics*. Unwin Hyman Ltd. Londres, 1989.
- CARTER, R. & SIMPSON, P. (eds.) *Language, Discourse and Literature: An Introductory Reader Discourse Stylistics*. Unwin Hyman. Londres, 1989.
- CARTER, R. & LONG, M. N. *Teaching literature*. Longman. London.
- CARTER, R. & NASH, W. *Seeing through language: a guide to styles of English writing*. Blackwell. Oxford, 1990.
- CICUREL, F. *Lectures interactives en langue étrangère*. Hachette. Paris, 1991.
- COHEN, A. D. «*Reading for comprehension*». En *Language Learning. Insights for Learners, Teachers and Researchers*. Newbory House Publs. New York, 1990.
- COLLIE, J. & SLATER, S. *Literature in the Language Classroom*. CUP. Cambridge, 1987.

COLLINS, A. & SMITH, E. *Teaching the process of reading Comprehension*. Center for the Study of Reading. Universidad de Illinois. Urbana, 1980.

COOK, G. *The Discourse and Literature*. O.U.P. Oxford, 1992.

COSTE, D. «*Three Concepts of the reader*». En *Orbis Litterarum*, 4. 1979. Págs., 271-286.

CULLER, J. *The Pursuit of Sings. Semiotics, Literature, Deconstruction*. Cornell University Press. Ithaca, 1981.

DUFF, A. & MALEY, A. *Literature*. Oxford University Press. Oxford, 1990.

EAGLETON, T. *Literary theory*. Basil Blackwell. Oxford, 1983.

ECO, U. «*Pragmática de la falsa identificación*». En *Els límits de la interpretació*. Destino. Barcelona, 1991. Págs., 247-269.

ECO, U. *Interpretation and overinterpretation*. Cambridge University Press. New York, 1992.

FABB, N. *Linguistics and Literature*. Blackwell Pbs. Oxford, 1997.

FISH, S. «*La literatura en el lector: estilística afectiva*». En WARNING, R. (ed.). *Estética de la recepción*. Visor, Madrid, 1989. Págs., 111-132.

GALISSON, R. «*Diversité des objectif de lecture. Problématique d'une lecture-dépouillement*». En CORTESE, G. (ed). *La lettura nelle lingue straniere: aspetti teorici e pratici*. Angeli. Milán, 1980. Págs., 123-149.

GILROY, M. y PARKINSON, B. «*Teaching literature in a foreign language.*» *Language Teaching*, vol.29, n.º 4. 1996. Págs., 213-225.

GOODMAN, Y. M. & BURKE. C. *Reading strategies: Focus on comprehension*. Rinehart and Winston. Holt. New York, 1982.

GOWER, R. & PEARSON, M. *Reading Literature*. Longman. Londres, 1986.

GREENWOOD, J. *Class readers*. Oxford University Press. Oxford, 1988.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press. Oxford, 1993.

HILL, J. *Using Literature in the Language Teaching*. Macmillan. Londres, 1986.

HIRSCH, E.D. «*The politics of Theories of Interpretation*». Macmillan. Londres, 1987.

HYMES, D.H. (ed.) *Language in Culture and Society*. Harper and Row. New York, 1964.

ISER, W. «*The Reading Process: A Phenomenological Approach*». En *New Literary History*, 3. 1975. Págs., 279-299. Trad. en MAYORAL, J. A. 1987a. Págs., 216-243, y en WARNING, R. 1989. Págs., 149-164.

JOHNSTON, P. M. «*Relación entre lectura y conocimiento previo*». En *La evaluación de la comprensión lectora*. Visor, Madrid, 1989. Págs., 31-37.

LAZAR, G. *Literature and Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press. Cambridge, 1993.

LEHMANN, D. & MOIRAND, S. «*Une approche communicative de la lecture*». En *Le Français dans le Monde*, 153. 1980.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, 1981.

MALEY, A. «*A comeback for literature?*». *Practical English Teaching*, 10. 1989. Págs., 1-59.

MAYORAL, J.A. (ed.). *Estética de la recepción*. Arco Libros. Madrid, 1987a.

MAYORAL, J.A. (ed.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid, 1987b.

McRAE, J. *Literature with a small «l»*. MEP. Monographs. Macmillan. London, 1991.

MEEK, M. *How Texts Teach What Readers Learn*. Thimble Press. South Woodchester-Glos, 1988.

MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS, E. *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*. Akal. Madrid, 1996.

MENDOZA, A. «*Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*». En *Lenguaje y Textos*, 3. 1993. Págs., 19-42.

MENDOZA, A. «*Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje de lengua extranjera*». En *Problemas y Métodos en la Enseñanza de E/LE*. Universidad Complutense/SGEL. Madrid, 1994a. Págs., 313-324.

MENDOZA, A. «*La selección de textos literarios en la enseñanza de E/LE. Justificación didáctica*». En *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. ICE-UAB. Barcelona, 1994b. Págs., 126-133.

MENDOZA, A. «*El proceso de recepción lectora*». En MENDOZA, A. (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL / ICE. UB / Horsori. Barcelona, 1998a. Págs., 169-190.

MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Octaedro. Barcelona, 1998b.

MENDOZA, A. «*Educación literaria y formación plurilingüe*». En GARCÍA, M. et. al. *Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme*. Universitat de València. Valencia. 1999. Págs., 97-116.

MENDOZA, A. *El intertexto lector. El espacio de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2001.

MEYER, B. «*Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom*». En FLOOD, J. *Promoting Reading Comprehension*. International Reading Association. Newark. Delaware, 1984. Págs., 113-138.

OHMANN, R. «*El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas*». En *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid, 1986.

OTTEN, M. «*La lecture comme reconnaissance*». *Français 2000*, 104. 1982. Págs., 39-48.

PETERSEN, P.S. *Literary Pedagogics after Deconstruction*. Aarhus University Press. Aarhus, 1992.

PETITJEAN, A. «*Linguistique textuelle et Didactique des Textes Littéraires*». En *Les langues Modernes*, 3. 1990. Págs., 47-58.

POZUELO, J. M. *Teoría del lenguaje literario*. Cátedra. Madrid, 1994.

RAY, W. *Literary Meaning. From Phenomenology to Deconstruction*. Basil Blackwell. Oxford, 1984.

RUBIN, J. & WENDER, A. *Learner strategies: Implications for the Second language Teacher and Researcher*. Pergamon Press. Londres, 1987.

SHORT, M. «*Literature and Language Teaching and the Nature of Language*». En HAEN, T.D. (ed.) *Linguistic contributions to the Study of Literature*. Rodopi. Amsterdam, 1986. Págs., 152-186.

SHORT, M. (ed.) *Reading, Analysing & Teaching Literature*. Longman. Londres, 1989.

SINCLAIR, J. McH. *The integration of language and literature in the english curriculum*. In CARTER, R. and BURTON, D. (eds.). *Literary text and language study*. 1982. Págs., 9-27.

SMITH, F. *Understanding Reading*. Lawrence Erlbaum. Ass. Londres, 1988 (4ª).

SOLE, I. *Estrategias de lectura*. Graó. Barcelona, 1992.

VAN PEER, W. *How to do things with texts: towards a pragmatic foundation for the teaching of texts*. In SHORT, M. H. (ed.). *Reading, analysing and teaching literature*. 1988. Págs., 267-97.

VEGA, M. et al. *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Alianza. Madrid, 1990.

VEZ, J. M. «El desarrollo de las lenguas vehiculares en la construcción de Europa». En CANTERO, F., MENDOZA, A. y ROMEA, C. *Didáctica de la lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. SEDLL/ Universitat de Barcelona. Barcelona, 1997. Págs., 673-679.

WARNING, R. «La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura». En WARNING, R. (ed). *Estética de la recepción*. Visor. Madrid, 1989. Págs., 13-34 .

WENDEN, A. «Learner Strategies». *TESOL NEWLETTER*, vol. XIX, nº 5. 1985.

WENDEN, A. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice-Hall International. Londres, 1991.

WIDDOWSON, H.G. «Sobre la interpretación de la escritura poética». En AA.VV. *Lingüística de la escritura*. Visor. Madrid, 1987.

WIDDOWSON, H.G. *Stylistics and the teaching of literature*. Longman. Londres, 1975.

WIDDOWSON, H.G. «The use of literature». En *Explorations ins Applied Linguistics*, 2 . O.U.P. Oxford, 1984. Págs., 160-173.

WIDDOWSON , H.G. *Practical Stylistics. An approach to poetry* . O.U.P. Oxford, 1993.

WILLIAMS, R. «Top ten Principles for Teaching Reading». En *Elt Journal*, vol. 40. 1986.

WORTON, M. & STILL, J. *Intertextuality: Theories and practices*. Manchester University Press. New York, 1991.

LOS MASS MEDIA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS: OTROS MODOS DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN EN EL AULA¹

Clara Ferrão Tavares
Profesora Titular
Escola Superior de Educação de Santarém
Portugal

INTRODUCCIÓN

1. Los *mass media* y la promoción de los documentos auténticos.
2. El lugar de los *mass media* en la evolución metodológica.
 - 2.1. Una mirada prospectiva a los manuales de lengua extranjera: el contexto francés.
 - 2.2. Algunas repercusiones metodológicas.
 - 2.3. Una mirada prospectiva a los manuales de lengua extranjera: el contexto portugués.
 - 2.4. Una mirada prospectiva a los manuales de lengua: el contexto inglés.
 - 2.5. Una mirada prospectiva a los manuales de lengua: el contexto español.
3. Las orientaciones de los *mass media* en las prácticas del aula.
 - 3.1. Los rasgos específicos de los *mass media* en una perspectiva metodológica.
 - 3.2. De la «utilización» de la televisión al «uso» en clase de lengua.
4. Unas últimas justificaciones para el aula.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA Y PARA «SABER MÁS».

¹ Este texto, de su original en francés, ha sido traducido por Carmen Guillén Díaz.

INTRODUCCIÓN

Es imposible que pretenda presentar en esta exposición la cantidad de datos que se pueden encontrar en la literatura especializada sobre las relaciones entre los *mass media* y la clase de lengua, pues sabemos que los *mass media* son muy distintos y han conocido destinos diferentes en las aulas; sus articulaciones en el interior del aula pueden traducirse en las disposiciones oficiales, en los manuales, en los materiales, en las prácticas, en las obras sobre la Didáctica de las Lenguas. En este orden de cosas, el recorrido que voy a realizar aquí será incompleto y superficial y debido a mi formación, daré prioridad a lo referente a la clase de francés y a las referencias bibliográficas francesas.

Para abordar este aspecto, me ha parecido importante mirar hacia el pasado para intentar delimitar la relación entre lo que se nos ha propuesto anteriormente y lo que nos encontramos en la actualidad cuando asistimos a prácticas de clase o cuando miramos los programas, los manuales, las aulas, en suma.

El contexto que analizo es el portugués, pero la presentación de los datos corresponde a un proyecto europeo que ha mostrado una gran convergencia en las prácticas de los profesores de lengua en España, Francia, Italia y Portugal².

En una primera parte, trataré de poner en evidencia las ventajas de los *mass media* y de mostrar los cambios que las pantallas obligan a introducir a la escuela para responder a los nuevos perfiles de los «niños de las pantallas».

1. LOS MASS MEDIA Y LA PROMOCIÓN DE LOS DOCUMENTOS AUTÉNTICOS

Para entrar de lleno en el tema, hago una especie de «flash back». Hojeo una revista francesa que, según los datos del proyecto europeo que he citado, constituye una referencia para la formación de profesores (en especial profesores de francés lengua extranjera). Se trata de la revista *Le Français*

² BEGIONI, COSTANZO, FERREIRA, FERRAO TAVARES. 1999.

dans le Monde y, en concreto, del número 73 de 1970 en donde D. Coste publicaba: «*Textes et documents authentiques au niveau 2*», que fue integrado en su obra *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étranagère*, publicada dos años después y en donde defendía «*un usage authentique des textes authentiques*»³. Este autor subrayaba además: «*mieux vaut à la limite introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d'utiliser le texte authentique comme support et justification d'exercices parfaitement artificiels*»⁴.

Es evidente que los *mass media* han hecho su entrada en el aula con el interés por el documento auténtico que ha caracterizado el inicio de la introducción del enfoque comunicativo. Sin embargo, hay que precisar que la televisión había acompañado ya a los métodos audiovisuales. Por otra parte, la televisión educativa se ha desarrollado en el momento de la difusión de estos métodos integrándoles.

Continuando mis lecturas, me detengo después en el número 118 de la misma revista, publicado en enero de 1976, en donde encuentro el primer documento auténtico que he explotado en clase. Se trata de una ficha titulada «*A comme Authentique*», que propone la explotación de una publicidad sacada de *Le Nouvel Observateur*. J. M. Caré propone «*la duplicación alcool ou encre*».

Desde entonces, han pasado más de veinte años y no podemos por menos dejar de plantearnos la siguiente pregunta:

¿Cómo podía pasarse uno sin ordenadores, televisión, periódico o fotocopias?

Y, sin embargo, se impone otra pregunta:

¿Es que ha envejecido (se ha pasado de moda) el enfoque propuesto por el autor?

Propongo entonces un «zoom» sobre uno de los primeros fragmentos de prensa escrita propuestos por esa revista. En lo que se refiere a la presenta-

³ COSTE, D. «*Textes et documents authentiques au niveau 2*». 1972. Pág., 194.

⁴ COSTE. Opus cit. 1972. Págs., 194-195.

ción oral, el autor de la ficha provoca las primeras reacciones de los alumnos, haciendo descubrir las contradicciones, las anomalías, las extravagancias, en el dibujo de Blachon: «fase de reconocimiento». Los alumnos, ahí, tenían que emitir hipótesis.

En esa época no se hablaba aún de *lectura interactiva*, pero se trataba desde luego de provocar en los alumnos procedimientos que daban cuenta de los procesos «*descendentes*».

Esta fase se seguía de otra considerada: «fase de puesta en relación». Se trataba pues de una entrada nocional, que abordaba la noción de exceso: «*il a trop chaud...*», «*trop de lumière*», y se proponía una contextualización de los datos. A continuación, tenía lugar una «fase de síntesis», con el empleo de la construcción: «*il a trop chaud*» y el vocabulario del gasto (despilfarro).

Para la presentación escrita, el autor proponía una reflexión gramatical sobre el empleo de los tiempos verbales en el texto. Debo señalar que el presente, el imperativo y el futuro aparecen en él frecuentemente: «*Vous avez ça ... faites ça... vous aurez ça*».

En este momento, se proponía la lectura «interactiva» del texto, que exigía la confrontación de las hipótesis formuladas en una primera fase con la búsqueda de informaciones. Y la última fase consistía en la preparación de un texto adaptado a una situación parecida a la situación explotada: un concurso con el título «no gastemos energía».

Si se analiza el enfoque propuesto en la época con ayuda de las palabras clave «actuales» y del «enfoque accional» propuesto en el *Marco Común Europeo de referencia para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas*, podríamos plantearnos la siguiente pregunta:

¿Qué tipo de operaciones cognitivas deben movilizar los alumnos?

La respuesta se impone por sí misma:

- *Por lo que se refiere al enfoque*, se propone un recorrido cognitivo. Una presentación del documento auténtico, una presentación de los medios lingüísticos adaptados a la situación de comunicación, ejer-

cicios de reutilización orales y escritos, fase de sistematización, reutilización en otras situaciones.

Los alumnos interpretan la imagen, la analizan, memorizan datos de tipo referencial y lingüístico que van a permitirles, después, seleccionar datos, estructurarlos para construir su propios textos. Los alumnos deben realizar una «*tarea*», tienen un «*proyecto*»: un concurso.

Al pedir a los alumnos que emitan hipótesis sobre el contenido del documento, el autor pretende que el alumno movilice estrategias interactivas de lectura, como he indicado antes. Es decir, que el alumno parte de lo que sabe, verbaliza lo que sabe y después va a confirmar esas hipótesis leyendo lo que el texto le ofrece: palabras.

- *Por lo que se refiere a los medios lingüísticos*, nos damos cuenta de la coherencia del enfoque nocional. No se propone la explotación de una construcción tomada al azar en el texto, —como por otra parte se puede encontrar en algunos manuales de hoy e incluso observar a menudo en el aula—, sino tres nociones clave: la noción de *tiempo* (presente, futuro), la noción de *prescripción* (el imperativo) y la noción de *cantidad* —el *exceso* (vocabulario adaptado a la situación— energía).

En conclusión, nos damos cuenta de la coherencia del enfoque auténtico de un documento auténtico, sacado de la prensa escrita.

Volveré a tratar la actualidad del enfoque propuesto en la época.

Los siguientes números de *Le Français dans le Monde* proponen, a continuación, numerosas sugerencias para usar la prensa escrita. S. Moirand, por ejemplo, ya en el número 124, de 1976, nos mostraba que los textos son imágenes.

En cuanto a la radio, P. Trescases, en un artículo publicado en 1976, en el número 118 de esa misma revista, con el título «*Utilisation des informations de la radio*», proponía el proceso siguiente: audición de la grabación completa sin texto seguida de una fase de comprensión global, contextualización de los acontecimientos de habla, distribución del texto fotocopiado, lectura, audición, explicación, discusión, trabajos de búsqueda individuales, ... Es decir, el autor proponía una explotación auténtica de la radio.

2. EL LUGAR DE LOS MASS MEDIA EN LA EVOLUCIÓN METODOLÓGICA

Esbozar un panorama de la historia de la radio y la televisión en clase de lengua extranjera me obliga a remontarme a los años 70. En efecto, parece ser que han sido los *métodos audiovisuales* los que han preparado la entrada en la clase, de la radio y la televisión. En un artículo de D. Coste & V. Ferenczi, publicado en 1971 en *Guide Pédagogique pour le Professeur de Français*, con el título «*Méthodologie et moyens audio-visuels*», los autores presentan los principios y los objetivos de los *métodos audiovisuales*; objetivos de entre los cuales retengo dos por cuanto que son particularmente interesantes para justificar mis palabras:

«— *On veut d'abord faire acquérir aux élèves une maîtrise satisfaisante de la langue usuelle et l'accent est mis sur le français parlé. La langue est conçue comme un instrument de communication qui, dans ses réalisations comporte de multiples variables. — Pour familiariser l'élève avec la variété des usages de la langue et pour ne pas fausser la réalité de la communication, il importe de ne pas séparer les énoncés linguistiques de leurs conditions normales d'emploi et de tenir compte en particulier des situations dans lesquels ils sont produits.*⁵»

La radio y la televisión forman parte de los *medios audio-visuales* sugeridos por dichos autores, que precisan que:

«*un pas en avant fut accompli lorsqu'on s'adresse à la télévision pour réaliser des cours complets de langues destinés à un public non captif, soit à des autodidactes travaillant à domicile à heure fixe*»⁶.

El papel de la radio y de la televisión se aborda además en el caso de la enseñanza de la *civilización*:

«*nous utiliserons, non pas la transmission directe d'émissions de radio, voire de télévision, mais des enregistrements sélectionnés de messages radiophoniques, des interviews ou des enquêtes réalisées à des fins précises, en rapport avec le thème de civilisation étudié.*»

⁵ COSTE, D. & FERENCZI, V «*Méthodologie et moyens audiovisuels*». 1971. Pág., 136.

⁶ COSTE & FERENCZI. Opus cit. 1971. Pág., 149.

Al considerar la «situación» en el centro del dispositivo pedagógico y al defender al diálogo como unidad de enseñanza, los *métodos audiovisuales* encontraban en estos *mass media* un soporte privilegiado, como parece justificarlo la cantidad de métodos que aparecen con cassettes vídeo.

La noción de documento auténtico abre una nueva puerta a la televisión, como la abrió también la prensa escrita. En 1970, en el artículo citado anteriormente de D. Coste, podemos leer que: «*la voix du présentateur de la BBC est authentique car elle s'adresse d'abord à des Anglais et ne tient compte ni de ma qualité d'étranger ni de mes insuffisances linguistiques; mais authentique aussi ma situation d'auditeur écoutant l'émission*». El empleo del condicional en la afirmación siguiente: «*la chanson pénètre dans les classes mais l'émission de radio ou de télévision, le journal parlé, la Caméra invisible mériteraient souvent qu'on les y reçoive*»⁷, viene a dar cuenta de que en ese momento, por razones técnicas o jurídicas, una cantidad enorme de documentos auténticos no puede ser utilizada por el profesor de francés.

El autor, refiriéndose a los *usos* y no a *utilizaciones* de los documentos auténticos, defiende un uso auténtico.

Por su parte, L. Porcher, en el número 137 de *Le Français dans le Monde*, consagrado a: «*Images et enseignement du français*», en un artículo de apertura: «*Signes sur des pistes pédagogiques*», anuncia algunos cambios en el audiovisual que tendrán sus implicaciones en el futuro de la escuela. Se refiere al audiovisual «fuerte» (cine y televisión) destinado a desarrollarse en nuestro ámbito, siempre a condición de que no tienda a ser estrictamente pedagógico y comenta que el enorme desarrollo de los videocassettes en Estados Unidos es ya una anticipación al respecto. Curiosamente, en este número —precisamente dedicado a las imágenes— la imagen televisiva está ausente.

Será 1980 el año de oro de los *mass media* en las publicaciones sobre la clase de lengua. Primeramente, la revista *Études de Linguistique Appliquée*, dedica el número 38 a «*Télévision non scolaire et enseignement des langues*» y, al final de ese año, *Le Français dans le Monde* tiene un monográfico sobre «*Le professeur et les ondes*».

⁷ COSTE. «*Textes et documents authentiques au /Niveau 2*». 1970. Págs., 194-195.

En los primeros manuales configurados conforme a los enfoques comunicativos, caso de *Cartes sur Table*, publicado en 1981, nos damos cuenta de que las orientaciones de los *mass media* son diferentes en unos y otros. Concretamente en este manual que cito, se da prioridad a la prensa escrita y el término televisión no aparece más que una vez, en un ejercicio de la página 51. La profesión de periodista no es abordada en las lecciones dedicadas a «presentarse».

En *Archipel*, publicado en 1982, encontramos en la lección 5 (página 103) una situación, con el diálogo correspondiente, en la que dos jóvenes ven la televisión y uno de ellos está consultando la revista que contiene la programación televisiva. Los alumnos, consultando una página de la revista *Télérama*, tienen que responder a la pregunta ¿Qué hay esta noche en la tele?

En 1989, F. Mariet, con su libro *Laissez-les regarder la télé*, lanzaba un gran desafío a la escuela proclamando que es la escuela quien hace educativa a la televisión. Y podemos plantearnos entonces las siguientes preguntas: ¿Es que la clase lengua ha aceptado este desafío? Y hoy, ¿qué se nos propone?

2.1. Una mirada prospectiva a los manuales de lengua extranjera: el contexto francés

Para intentar responder a esta pregunta, en el marco del proyecto europeo al que he aludido, se ha procedido a comparar algunos manuales editados en los países que participan en él. Bien es cierto que no voy a poder comentar todos los aspectos de todos los manuales, y quiero prevenir ante el hecho de que puedan resultar apreciaciones demasiado rápidas y quizá descontextualizadas. En realidad, quiero provocar y suscitar la reflexión de los profesores en formación, para que posteriormente pueden analizar por sí mismos estos aspectos.

Para ello, tomaremos un «primer plano» del presente, acercándonos a los manuales de lengua publicados en 1999. Quiero precisar que, por razones de accesibilidad, nos hemos limitado a «los libros del alumno», partiendo de la hipótesis siguiente: «los instrumentos complementarios son articulaciones diferentes de los mismos materiales».

Así, hemos observado, en el manual de P. Mérieux et C. Bergeron editado por Didier en 1999 y titulado *Bravo!*, para «*adolescentes en medio escolar institucional*», que la televisión sirve de «marco» de la «historia en episodios» que aparece en las tres primeras unidades (después de una unidad sobre Francia). En el primer episodio, el vestíbulo y la puerta del Estudio 21, un personaje tiene que identificarse para poder entrar en las instalaciones.

«*Le jeu des champions*» hace que los dos personajes tengan que presentarse y que el presentador los presente. En «*Oh! Moi,...les filles...*», el auditorio describe y hace comentarios sobre los candidatos. En «*Le Magazine*», configurado a modo de «*pages récréatives qui vont proposer aux élèves de s'évader en prenant connaissance d'articles sur des thèmes proches de leurs préoccupations*», (página 2), una historieta (*bande dessinée*, B.D.) presenta a una familia que ve la televisión. En la misma página, se puede leer en una pantalla de televisión una estadística sobre la cantidad de tiempo que las personas de los diferentes países pasan viéndola, y un extracto de «*Les clés pour l'Actualité, Junior, 7 septembre 1995*» muestra que, «*comme beaucoup d'enfants, Mario et Sébastien ont une télévision chez eux. Ils la regardent mais savent être raisonnables ...et critiques*». En las actividades propuestas, un presentador lee las fichas de los candidatos que los alumnos tiene que completar con ayuda de la imagen correspondiente. A partir de la estadística descrita anteriormente, se pide que los alumnos realicen la tarea siguiente: «*reclassez dans l'ordre croissant chaque pays ci-dessous selon le temps moyen passé chaque jour devant la télévision*».

La televisión es, pues, un pretexto de orden situacional y no un tema de aprendizaje. Esta afirmación podemos confirmarla por la lectura del índice del libro. En «*Lexique*», ninguna palabra se refiere a la televisión ni al dispositivo del concurso. Se puede encontrar la palabra «presentador» entre la lista de «algunos oficios». En «*Civilización*» no se hace ninguna referencia a este tema.

En el manual editado por Clé Internacional de A. Monnerie-Goarin, Y. Dayez, É. Siréjols y V. Le Dreff (1999), titulado *Ado* y destinado a jóvenes de 13-14 años, «*débutants/faux débutants en français*», en la segunda lección, titulada «*Le journaliste*» hay una entrevista a dos jóvenes estudiantes del instituto que son músi-

cos y que van a hacer una gala, según el poster situado detrás del periodista. Sentado de forma relajada, con un estilo moderno, cuidado, el periodista escribe las respuestas en un cuaderno y, resulta que ¡no hay magnetófono en la imagen! En el apartado «*À vous*», para poner en práctica de forma más libre las competencias que se han trabajado (como indican los autores), se propone la simulación siguiente: «*Vous êtes journaliste. Vous posez des questions à des élèves de votre classe...*».

En la lección 5, «*Programme pour le week-end*», el personaje, Bruno, da su opinión: «*Bof... moi je n'aime pas la mer et je n'aime pas la campagne. Je préfère regarder la télé: le dimanche il y a de bons films*», (página 22). Y el diálogo aparece seguido de la programación del «domingo 15 de mayo en las cadenas: TF1, France 2, France 3, Canal +» pero no se trata de la reproducción de un magazine de la especialidad. Se trata más bien de una versión normalizada que obedece a las reglas de configuración de la página en el manual. El oficio de periodista parece valorado puesto que se propone en los «jeux de rôle» de las páginas 36, 40, 53.

En otra lección (página 68), el papá está sentado ante la televisión que transmite un partido de football. Su hijo llega y le dice: «*On a gagné!*». Después, el papá habla de deporte con su hija que le dice: «*c'est drôle, quand tu es en survêtement, c'est toujours devant la télé!*». Si miramos en la Tabla de contenidos, «Le programme TV» figura en la lista de los temas relativos a la lección 5, cuyo título es: «*Programme pour le week-end*».

En el manual *Reflets* de G. Capelle y N. Gidon⁸, el personaje del primer diálogo es periodista, pero los personajes que se van encontrando a lo largo del manual son personajes de una película. A propósito de «*las actividades que prefieren los franceses*», un personaje femenino declara: «*Je lis, je regarde la télévision... les Français regardent la télévision tous les jours*».

Si se ampliase este corpus a los manuales para adolescentes y adultos de nivel 2 que aparecieron en años anteriores, como es el caso de *Le Nouveau Sans Frontières 2*, podríamos afirmar sin problemas que la televisión desempeña el mismo papel de estructuración de la unidad pedagógica, proporcionando personajes que aseguran un hilo narrativo y pretextos para los ejercicios de lengua. En estos manuales, la muestra de documentos de prensa escrita so-

⁸ CAPELLE, G. et GIDON, N. *Reflets*. Hachette. Paris, 1999.

bre la televisión se amplía, la lista de ejercicios de gramática es más larga y esos documentos y esos ejercicios van a dar lugar a actividades de debate sobre la televisión como tal, o sobre aspectos de la televisión, como es la violencia, los «peligros», su «exceso»; sobre el deporte y la televisión, la familia y la televisión, etc. Aparecen de forma más recurrente en esos manuales propuestas de actividades de comparación entre la televisión o los programas franceses presentados en esos manuales y la televisión del país en donde se les utiliza.

2.2. Algunas repercusiones metodológicas

Como conclusión de esa mirada sobre algunos manuales llegamos a las consideraciones siguientes:

- *La televisión sirve de pretexto temático.*

Introducir la televisión en los manuales parece que corresponde a la finalidad «pedagógicamente correcta» de hacer entrar los *mass media* en la escuela. Además, a través de la televisión, la actualidad parece que también entra en el aula. Probablemente, es esta razón la que ha determinado a los autores a escoger la televisión como marco físico de las primeras lecciones, pues es un espacio moderno, mítico. Se considera que «el concurso», que permite ganar, es algo que gusta a los adolescentes y que les motiva para aprender y por su parte, el presentador es un actor social valorado con el que se identifican los jóvenes adolescentes.

- *La televisión desempeña un papel en la estructuración de las secuencias pedagógicas.*

A partir de situaciones y personajes que pueden reaparecer en otras lecciones, se crea una especie de hilo narrativo. Sin embargo, los personajes de la televisión son muy poco «consistentes» desde un punto de vista psicológico o social. Se les da un nombre y cuando no, son designados simplemente como «el presentador» o «el periodista», se visten de forma moderna, presentan a los candidatos y les plantean preguntas. Su presencia es, pues, de orden «funcional».

La elección de este marco permite la actualización de los actos de habla que se introducen generalmente al comienzo de los manuales, tales como:

presentarse, presentar a alguien, expresar los gustos, describir a las personas, etcétera.

Por el contrario, la televisión no es tratada ni como tema ni como *mass media*, ni como soporte de actividades pedagógicas. Además, sucede que se transmiten en los documentos propuestos algunos estereotipos de orden «telefobia» (la televisión impide leer), o referentes a la mujer (como espectadora prioritaria), o incluso referentes a los hombres (el hecho de ver deporte en la televisión sustituye a la actividad deportiva).

Difícilmente encontramos en los manuales destinados a principiantes, consignas para ver programas en lengua materna o lengua extranjera, propuestas para usar el canal satélite o la televisión por cable, o, incluso, para la explotación comparativa de revistas referidas a la programación televisiva o de los canales de televisión.

2.3. Una mirada prospectiva a los manuales de lengua extranjera: los manuales portugueses

Propongo ahora un cambio de país. Los periódicos franceses se encuentran en los quioscos portugueses. La presencia de la televisión y el vídeo es cada vez más frecuente en las escuelas. El acceso a los programas en lengua extranjera es también cada vez más corriente. Se sabe que los jóvenes en casa pasan muchas horas ante la pantalla. Se impone, por tanto, determinar qué lugar ocupan los *mass media* en la escuela, y en particular en el aula de lengua extranjera.

En los manuales portugueses encontramos muchos documentos de prensa escrita, sin embargo, siguen siempre un proceso de arreglo. En aquellos que hemos analizado, se propone casi siempre el enfoque siguiente: textos sobre la prensa con fotos, a menudo de un quiosco de periódicos y la primera página de algunos diarios. La lectura de estos soportes es seguida de preguntas de comprensión.

Por lo que se refiere a los medios lingüísticos, en la primera página de los manuales analizados encontramos, por ejemplo, el verbo «*plaire*» en presente, *passé composé*, imperfecto, futuro, condicional, presente de subjuntivo, *ne... ni... ni*. La sistematización está seguida de ejercicios.

Se trata de un caso, pero en otros manuales encontramos ejemplos de estructuras que surgen al azar a propósito de algún aspecto encontrado en el texto de partida. El criterio nocional raramente se retiene, ni siquiera en los manuales más recientes.

La radio y al televisión casi siempre son explotadas a partir de la prensa escrita y, sobre todo, a partir de la programación. El enfoque propuesto para la explotación de esos textos sobre la radio y la televisión sigue de forma muy parecida el enfoque descrito más arriba.

En conclusión, podemos decir que los manuales no proponen un trayecto cognitivo. ¿De qué manera los alumnos pueden memorizar los fragmentos que se les presentan una sola vez, tanto respecto a los aspectos lingüísticos como a los aspectos culturales?

Los ejercicios de gramática son propuestos al azar, sin tener en cuenta su uso. Las actividades de creatividad pueden surgir al principio de la lección antes de que los alumnos dominen las estructuras necesarias para tomar la palabra. Las estrategias de lectura interactiva son movilizadas escasamente por los alumnos puesto que se les pide siempre que lean primero el texto; de la misma manera que tampoco se les proponen formas de lectura global y selectiva.

Se quiere que los alumnos lean todo, se les presenta un vocabulario disperso que no van a reutilizar para su memorización. Evidentemente la intención es buena. Por medio de procedimientos de puesta en página se trata de hacer las tareas más fáciles a los alumnos. Se recurre a cuadros para sistematizar ... No tienen más que completar. Todo está ya preparado.

Volveré sobre este aspecto cuando hable de las nuevas competencias.

2.4. Una mirada prospectiva a los manuales de lengua: el contexto inglés

Cambiamos de país, y detengámonos en un ejemplo de manual inglés: «*Mode 1*» de Radley et Millerchip, publicado por Nelson. Este manual bastante utilizado en España, nos muestra que la prensa escrita está bien presen-

tada y la radio también. Se propone una secuencia de noticias que los alumnos deben poner en orden a partir de la audición.

En cuanto al enfoque propuesto, se deben movilizar procesos interactivos, como en las situaciones auténticas, en la medida en que los alumnos saben lo que van a escuchar y porqué lo hacen: deben poner en orden, identificar el itinerario, reconocer los nombres de las personas implicadas, etc.

2.5. Una mirada prospectiva a los manuales de lengua: el contexto español

Y por lo que respecta a los manuales españoles, si comenzamos por el primer ciclo, en el manual de Lengua española «*Seis miradas*», encontramos que la televisión se presenta al lado de otros medios de comunicación, de forma descriptiva (integra el sonido y la imagen) y de forma prescriptiva (lo que no se debe hacer con la televisión).

En los niveles avanzados, en el manual titulado *Lengua Castellana y Literatura* para el 2º ciclo, sus autores, Morón y Rodicio, proponen contenidos de la televisión, historia, características del discurso, los géneros, y van a solicitar de los alumnos ejercicios en los que distingan entre los programas de diversión y de información.

De **forma general**, y de esta mirada prospectiva sobre los manuales de los países implicados en el proyecto, podemos decir que:

- * Los *mass media* son considerados como contenidos tanto para la lengua materna como para la lengua extranjera.
- * Los documentos de la prensa escrita se incluyen en los manuales tratados más bien como pretexto para transmitir contenidos de lengua o como pretexto para hacer ejercicios.
- * La televisión es un punto de partida para proponer, por ejemplo, un concurso, o la prensa escrita para proponer un debate, pero raramente como punto de partida para proponer la «lectura» de esos documentos o para la comprensión de los diferentes códigos semióticos.

3. LAS ORIENTACIONES DE LOS *MASS MEDIA* EN LAS PRÁCTICAS DEL AULA

El estudio sobre las orientaciones de la televisión en las disposiciones oficiales y en las prácticas de los profesores de lengua en los cuatro países europeos se está realizando en este momento; si bien, ya puedo avanzar que la televisión está muy presente en las clases de lengua.

A título ilustrativo y para suscitar reacciones voy a presentar a continuación lo que los profesores portugueses dicen a propósito de la televisión:

- Los profesores ponen la televisión en clase, pero ponen géneros diferentes.
- Utilizan los manuales y las fotocopias de la prensa escrita que se refieran a la televisión.
- Los cuestionarios, los tests de opinión, los testimonios y los textos de opinión sobre la programación en general o un tipo de programa en particular son los documentos más utilizados (en realidad son los que hay en los manuales).
- En el caso de dos profesores, encontramos que se formulan objetivos sobre la televisión en sí misma y en una perspectiva comparativa (identificar y caracterizar cadenas y géneros) y también como pretexto lingüístico o pragmático (para actos de habla en torno a «dar una opinión»).
- Por lo que se refiere a los praxeogramas, la configuración parece ser la siguiente:
 - Conversaciones sobre las costumbres e intereses de los alumnos.
 - Lectura de textos.
 - Comprensión de textos.
 - Lectura selectiva de las parrillas de programación.
 - Ejercicios lexicales y gramaticales.
 - Observación de programas.
 - Comprensión / conversación.
 - Lectura de otros textos.
 - Comprensión de los mismos.
 - Ejercicios.
 - Traducción directa e inversa.

- Producción de textos escritos.
- Debate.

- Por lo que se refiere a los contenidos, la argumentación parece ser el modo de organización prioritario del discurso. La modalización, sin embargo, no se ha citado más que por una profesora (quien se refiere a los adverbios de modo, a los verbos de opinión, a los relativos, etc., como categorías que trabaja en el aula). Los otros profesores consultados hablan de «la expresión de la opinión» y de categorías que parecen haber surgido al azar según van apareciendo en los textos (pronombres recíprocos, nombres, adjetivos, etc.). La selección de los ítems gramaticales sigue fielmente el manual que utiliza cada uno. Todos los profesores citan el vocabulario específico de la televisión.

A pesar de las diferencias de estilo y de perfil pedagógico de los profesores interrogados, estos estudios revelan convergencias que se explican en gran parte por las propuestas que contienen los manuales y por la información recibida.

Podemos darnos cuenta de que las propuestas que se hacen revelan más «la utilización» que «el uso», ya que la televisión o los documentos sacados de la prensa escrita sobre la televisión están al servicio, normalmente, de la estructuración pedagógica. La televisión se convierte en el pretexto por excelencia para atraer la atención de los alumnos.

No se encuentran propuestas de actividades destinadas a «*language awerness*» ni al desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales. La televisión por cable y por satélite no entran ni son explotadas en esta perspectiva. Tampoco se propone el “zapping”, ni la exploración por internet del telediario. Por el contrario, el «diálogo» entre la televisión y los *mass media* escritos sí que aparece explotado.

En la práctica, las actividades que gestionan los profesores, contrariamente a las propuestas de los manuales, parten casi siempre de las opiniones de los alumnos sobre su propia televisión, para después pasar a ofrecerles las opiniones de los telespectadores o la observación de los programas. La dimensión cultural parece que no se tiene en cuenta en clase. Y en el mismo

orden de cosas, los procesos de mediación y los formatos de la televisión no son tampoco objeto de análisis.

A modo de conclusión provisional, podemos decir que la televisión no parece haber contribuido a cambiar las prácticas, y, por su parte, los textos de la prensa escrita son sometidos al mismo tipo de tratamiento adoptado para los textos literarios o fabricados (se siguen los siguientes pasos: lectura, comprensión y gramática). Su especificidad se ignora.

3.1. Los rasgos específicos de los mass media en una perspectiva metodológica

Estas observaciones me hacen volver a la propuesta que he citado al principio hecha por J. M. Caré sobre la prensa escrita y echar de menos que el progreso tecnológico no haya, quizá, sido seguido de un progreso en los soportes y en los enfoques. Y, sin embargo,... los discursos sobre la clase y los *mass media* existen.

Haciendo una lectura rápida de los trabajos publicados en los últimos años, se puede concluir que la televisión es un excelente soporte, un medio privilegiado para el acceso a la lengua-cultura. Además, permite situar a los alumnos en una red auténtica de comunicación, en donde pueden entrar en contacto con diferentes universos de referencia y, sobre todo, con posibilidades de elegir. La televisión presenta, además, mensajes plurilingües, pluriculturales y plurisemióticos que de otra manera no podrían ser tenidos en cuenta en el interior de la clase de lengua.

De estos discursos se desprende que existe un consenso sobre el hecho de que la pantalla, ya sea la de la televisión, el Cdrom, internet, etc.:

- permite el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural; por tanto, es excelente medio de acceso a las lenguas-culturas;
- genera una «tercera cultura»; permite decodificar los hechos de lo cotidiano y de la cultura culta;
- es fuente de pedagogía intercultural;
- hace posible elegir, “zapear”;
- es un soporte multimodal e interactivo.

3.2. De la «utilización» de la televisión al «uso» en clase de lengua

Estos rasgos específicos, propios de los *mass media*, dan cuenta de que se combinan en ellos lenguajes híbridos que nos obligan –de aquí en adelante, con los medios tecnológicos que nos ofrecen el vídeo, el cable y el satélite– a hablar del «uso» de la televisión, más que de su «utilización». Como precisa T. Lancien: «*Ce mot renverrait, en effet, à un apprentissage programmé et structuré*»⁹. A este respecto, cabe decir que las propuestas hechas en los manuales que han sido objeto de análisis, precisamente, revelan la «utilización», ya que la televisión o los documentos sobre la televisión –y raramente de la televisión– pretenden introducir la programación y la estructuración. Y es con estos medios tecnológicos con lo que es posible proponer «usos» de la televisión en la escuela.

Proponer en clase «usos» que se parezcan a los que un espectador autónomo realiza permite que los alumnos desarrollen competencias transversales. En efecto, no todos los alumnos desarrollan de forma autónoma los medios para leer la pantalla, y menos aún en lengua extranjera. Sin embargo, algunos lo hacen y muy bien en casa.

Dado que la escuela debe proporcionar a todos los alumnos esta posibilidad, contribuyendo a evitar el incremento de diferencias entre ellos, se impone el hecho de que la clase sea consciente de sus potencialidades. Como afirma T. Lancien,

*«loin d'écarter la télévision, ou au contraire de vouloir se l'approprier complètement, l'enseignant présentiel devrait au contraire chercher à mettre en place des complémentarités, à préparer le téléspectateur apprenant à des usages plus performants de la télévision, à être en quelque sorte une propédeutique en ce domaine»*¹⁰.

Como consecuencia de las transformaciones tecnológicas, sería conveniente –según este autor y desde mi punto de vista– pasar de las «utilizaciones» que se hacen de los *mass media* como pretexto para ejercicios de lengua, a «usos» que tengan en cuenta la especificidad del *mass media* del que se trate y las nuevas reglas de escritura que implican nuevas formas de alfabetización.

⁹ LANCIEN, T. Incluido en *Etudes de linguistique Appliquée*, 94. 1994^o. Pág., 59.

¹⁰ LANCIEN. 1994^o. Pág., 63.

Para mostrar las conexiones entre lengua y cultura, cultura «*culta*», cultura de «*lo cotidiano*», «*mediática*», (R. Galisson; S. Wolton), propongo la reproducción que ha hecho la prensa escrita de un spot publicitario que hemos podido ver en televisión y en la página web de Peugeot. Se trata de un ejemplo de la «tercera cultura» o de cultura «mestiza». El arte del fotógrafo, Robert Doisneau (*Le baiser de l'Hôtel de Ville*, Paris 1950, disponible en Editions du Désastre) está combinado con la publicidad. En el eslogan «*la beauté est éternelle*», encontramos una construcción en palimpsesto. La idea de modernidad y de lujo es transmitida recurriendo a Robert Doisneau. Esta publicidad, presentada a un grupo de alumnos, desempeña el papel de decodificadora de la cultura «*culta*». El espectador atento reconocerá el documento de origen cuando lo encuentre en su camino, gracias a la forma mediatizada. Pero como la belleza es eterna, hay que encontrar hoy nuevas formas de belleza: el coche Peugeot 406 es un ejemplo de ello y el emplazamiento construido en “flash” era otro. Evidentemente, este ejemplo es anacrónico, anticuado, como cualquier ejemplo de los *mass media* presentado en un artículo.

4. UNAS ÚLTIMAS JUSTIFICACIONES PARA EL AULA

Para terminar, quisiera insistir sobre algunos aspectos —a modo de justificaciones— para que la escuela vea las pantallas.

No cesamos de repetirnos que vivimos en la sociedad de la información, pero para que la información se convierta en conocimiento la información, necesita ser tratada, de modo que el profesor debe diseñar actividades que permitan al alumno movilizar operaciones cognitivas y comunicativas; para tratar la información mediática, es necesario, a su vez, que la escuela decida desarrollar otras competencias.

Y, aquí, tomo prestadas algunas consideraciones de L. Porcher (1994) sobre los niños de las pantallas, intentando orientarlas con el objeto y lugar que nos ocupa.

Se trata de cambios que se refieren a:

- *El tiempo*. El tiempo de los *mass media* es un tiempo polícrono, concentrado, fragmentado. Los montajes fragmentados obligan al es-

pectador a hacer síntesis. Tenemos en ello una competencia que la escuela debe desarrollar.

- *La deslocalización espacial.* Se pasa fácilmente de lo local a lo global. La aldea global provoca aproximaciones entre los individuos reunidos en un foro de discusión, por ejemplo. Si la pantalla da un mosaico, es la escuela quien permite ponerlo en orden. En conclusión, la escuela tiene necesidad de desarrollar operaciones de contextualización, dar referencias o, mejor, hacer encontrar esas referencias, para que los niños de las pantallas no se pierdan.
- *La cantidad de información.* Hoy tenemos mucha información disponible, lo cual obliga a movilizar operaciones de selección, de estructuración. Ahora bien, la escuela, hasta este momento, da la información «preparada para ser consumida» por el alumno (tal y como se deduce del análisis de los manuales). Los contenidos se presentan de forma fragmentada y se establece ya una progresión..., los manuales proponen los resúmenes sobre los que se debe aprender y los alumnos no tienen necesidad de buscar la información o de encontrar criterios para evaluarla, así que ¿cómo pueden no perderse en internet si no han aprendido a seleccionar? Las fotocopias no han hecho más que acentuar esta práctica y los profesores tenemos tendencia a hacer más fácil la tarea.
- *La memoria.* Integrar la información implica que el alumno posea conocimientos. La memorización es necesaria; no tiene por finalidad sólo la reproducción de los conocimientos de forma mimética y acrítica, sino también la integración.
- *La multimodalidad.* La multiplicidad de los lenguajes, los lenguajes híbridos en la concepción de los diferentes soportes y mensajes implica que la escuela desarrolle formas de lectura selectiva de las pantallas. Tratar la información implica la necesidad de comprender mensajes híbridos, analizarlos, construir nuevos mensajes, comprender nuevos lenguajes y, además, la necesidad de tomar decisiones.
- *El placer, la seducción y el esfuerzo.* Los niños pasan largas jornadas ante la pantalla sin fatigarse, haciendo esfuerzos por lograr su tarea. Ahora bien, la escuela insiste, quizá demasiado, en el aspecto lúdico, sin darse cuenta de que el esfuerzo es un componente de lo lúdico. La escuela tiene pues la necesidad de hacer «edutainment», una combinación de «education» y «entertainment» —«eduvertissement»—, palabra compuesta, «*mot-valise*», que propone Bartolomé Pina de la Universidad de Barcelona.

Y termino retomando el principio, para subrayar la modernidad del enfoque propuesto en su día por J. M. Caré, que se podría perfectamente transponer a los nuevos soportes por el simple hecho de que obliga a los alumnos a contextualizar, a emitir hipótesis, a leer un mensaje híbrido, a jerarquizar, a estructurar los datos de la prensa escrita. Los *mass media* presentan el fragmento, el mosaico, desestructuran, y la tarea complementaria de la escuela consiste en la estructuración. Sin estructuración no se puede memorizar y nuestra tarea debe centrarse en proporcionar los medios para transformar la información en conocimiento.

Por mi parte quiero manifestar que definiendo la idea desarrollada por G. Jaquinot (1996), según la cual, la pantalla de la televisión, con las posibilidades del satélite, el cable y a través de sus articulaciones multimedia se ha convertido en «una terminal cognitiva» y comunicativa para clase lengua aún más importante que antes.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA Y PARA «SABER MÁS»

BEGIONI, L, COSTANZO, E., FERREIRA, F., FERRÃO TAVARES, C. «*Para una formación europea de los formadores en lenguas: enfoque accio-
nal y multimodalidad*». *Lenguaje y Textos*, 13. 1999.

BOURDIEU, P. *Sur la télévision*. Liber. Raisons d'agir. Paris, 1996.

BYRAM, M. *Culture et Education en Langue Etrangère*. Crédif / Hatier / Di-
dier. Paris, 1992.

CARÉ, J. M. «*A comme...Authentique*». *Le Français dans le Monde*, 118.
1976.

CHARAUDEAU, P. «*Le contrat de communication de l'information médiati-
que*». *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications: *Médias: Faits
et Effets*. 1994.

CHARAUDEAU, P. *Le discours d'information médiatique*. INA / Nathan. Pa-
ris, 1997.

CHAILLEY, M. *La Télévision pour lire et pour écrire*. Hachette. Paris,
1993.

CHAILLEY, M. «*Apprendre par la télévision, apprendre à l'école*». *Réseaux*,
74. 1995.

COSTE, D. «*Textes et documents authentiques au niveau 2*». *Le Français
dans le Monde*, 73. 1970. Intégré dans *Le Niveau 2 dans l'enseignement du
français langue étrangère*. Hachette. Paris, 1972.

DERVILLE, G. «*Les différents rôles de Bébête Show auprès de ses specta-
teurs*». *Réseaux*, 74.1995.

DONNAY, J. & CHARLIER, E. *Comprendre des Situations de Formation*. De
Boeck Université. Bruxelles, 1991.

FERRÃO TAVARES, C. «Rôles et pratiques des enseignants et des animateurs de la télé: zones de proximité». 3 Colloque International ACEDLE. *Les pratiques de classe en langue étrangère*. ACEDLE. Paris, 1993.

FERRÃO TAVARES, C. «Traces de didacticité dans le texte d'un programme de télévision sur la publicité». *Carnets du CEDISCOR*, 2. 1993.

FERRÃO TAVARES, C. «Télévision/Classes de Langue: formes communes de mise en scène». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications: Médias: Faits et Effets*. 1994.

FERRÃO TAVARES, C. «Télévision/Classe de Langue: Formes communes de mise en scène». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications: Médias: Faits et Effets*. 1995.

FERRÃO TAVARES, C.(dir.). «A escola e os media». *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, 5. 1996.

FERRÃO TAVARES, C. & VALENTE, T. *Os Media e a aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa, 1998.

GALISSON, R. (dir.). «D'hier à demain, l'interculturel à l'école». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 94. 1994.

JACQUINOT, G. «La télévision terminal cognitif». *Réseaux*, 74. 1995.

JACQUINOT, G. & LEBLANC, G (coord). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Hachette. Paris, 1996.

JACQUINOT, G. «L'implication interactive dans le multimedia». *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, 5. 1996.

LANCIEN, T «Problématique actuelle de l'usage des médias audio-visuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 94. 1994a.

LANCIEN, T. (coord). «Médias: Faits et Effets». *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. 1994b.

- LANCIEN, T. *Le journal télévisé*. Didier. Paris, 1995.
- LEBLANC, G. «*La typologie des genres*». En JACQUINOT, G. & LEBLANC, G. *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Hachette. Paris, 1996.
- Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de Référence. Projet 2 d'une proposition de Cadre.* – Langues vivantes. Strasbourg, 1996: Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation.
- LOCHARD, G. *Apprendre avec l'information télévisée*. Retz. Paris, 1989.
- LOCHARD, G. & BOYER, H. *La communication médiatique*. Seuil. Paris, 1998.
- LOISEAU, J. «*Une émission de télévision ne remplacera jamais un cours*». Interview avec Jean Loiseau. *Médiascope*, 3. 1992.
- MARGERIE, C. de, & PORCHER, L. *Des media dans les cours de langues*. CLE International. Paris, 1981.
- MARIET, F. *Laissez-les regarder la télé*. Calmann-Lévy. Paris, 1989.
- MEYROWITZ, J. «*La télévision et l'intégration des enfants: la fin des secrets des adultes*». *Réseaux*, 74. 1995.
- MOUCHON, J.(dir). «*Vidéo, didactique et communication*». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 58. 1985.
- PORCHER, L. *Télévision, culture, éducation*. Armand Colin. Paris, 1994.
- PRIETO, D. «*Apuntes sobre la productividad discursiva y el aprendizaje*». En APARICI (coord.). *La revolución de los medios audiovisuales*. Ediciones de la Torre. Madrid, 1993.
- TRESCASES, P. «*Utilisation des informations de la radio*». *Le Français dans le Monde*, 118. 1976.

LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Carmen Guillén Díaz
Catedrática de Escuela Universitaria de
Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

1. **¿Qué subyace a la dimensión cultural que caracteriza a toda comunicación?**
 - 1.1. El valor educativo del aprendizaje de lenguas extranjeras.
 - 1.2. Implicaciones de la atención al desarrollo de la competencia comunicativa.
 - 1.3. De lo cultural a lo intercultural.
 - 1.4. Para el desarrollo de la competencia intercultural.

2. **¿Qué cultura? ¿De qué cultura se trata?**
 - 2.1. Dos tipos de cultura en el medio educativo.
 - 2.2. Hacia la identificación de los contenidos de cultura.

3. **¿Qué conocimientos culturales se retienen o proponen para el aula?**

4. **El tratamiento de los contenidos de cultura en el aula.**
 - 4.1. Su inserción en los parámetros de toda acción educativa.
 - 4.2. El plano de los objetivos, de los contenidos y de las prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

He optado por abordar *La dimensión¹ cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras* en este libro porque en los últimos años, los discursos oficiales están vinculando «*la dimensión cultural*» a las respuestas que hay que dar a los retos contemporáneos de la construcción europea, la mundialización, la sociedad de la información, la cohesión social,... y porque también en los documentos oficiales sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas se hace referencia de forma insistente al papel importante que tiene la cultura en la enseñanza de lenguas; hay en ello razones quizá de orden político, pedagógico, ideológico, o económico, pues es evidente que nos encontramos en un momento en el que –ante las nuevas expectativas sociales– las lenguas, otras lenguas distintas a la propia, no se aprenden como un conocimiento en sí mismas, para demostrar que se sabe gramática, vocabulario o que se puede traducir, sino más bien para comunicar, por el deseo o necesidad de contactar y relacionarnos con otras personas de otros países, para poder viajar, para ser capaces de desenvolvernó en el contexto o medio social del país en el que se habla esa lengua².

Es por lo que la reintroducción y reconsideración de los *Aspectos socioculturales³* –como contenidos de cultura– es un rasgo que caracteriza hoy a la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en nuestro curriculum oficial, quizá como contrapeso al utilitarismo o valor instrumental tan promovido en su momento, contribuyendo a ello, en gran manera, la iniciativa privada de las academias de idiomas que tanto han proliferado.

¹ El término *dimensión* nos conviene muy bien aquí, tomado tanto en su sentido propio: «producto de las potencias de las unidades fundamentales que sirve para definir otra unidad» si tomamos como «unidades fundamentales» las de la lengua, como en su sentido figurado: «potencia», «fuerza», «importancia».

² Evolución de expectativas que incide en la concepción de la formación de profesores. GALISSON, R. & PUREN, Ch. *La formation en questions*. 1998. Págs., 95-115.

³ Bloque de contenidos en nuestro curriculum oficial hoy, ya que, en los Programas Renovados correspondientes a nuestro sistema educativo anterior, (-1977; 1984 Edición de Escuela Española, S. A., autorizada por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia -) sólo aparecía, como tal bloque de contenidos, en Francés (no se llamaban áreas las Lenguas Extranjeras); para Inglés era un apartado del Bloque Léxico junto a «*Áreas de comunicación y Repertorio léxico*» para aspectos del mundo de habla inglesa: Situación geográfica, instituciones, hechos relevantes históricos de Inglaterra y EEUU.

En Francés se precisaba: «*para descubrir la civilización francesa, -para utilizar el vocabulario y las estructuras aprendidas- lo cual será abordado a criterio del profesor, con estudiantes que han alcanzado un nivel lingüístico tal que les permita acceder a la comprensión directa.. sin recurrir a la traducción.... Crear una «atmósfera francesa» con documentos visuales y sonoros...»*

Y dado que:

- por una parte se nos indica que esos aspectos socioculturales *no son algo yuxtapuesto* que «da el profesor» cuando ya se sabe lengua abordados como un fin en sí mismos, sino en complementariedad para dar cuenta de la dimensión cultural de la comunicación, como un factor de aproximación a la realidad extranjera, y
- por otra, es evidente que nos corresponde a nosotros los profesores de LE, en nuestras aulas, introducir a los escolares en las características del contexto social y cultural de las lenguas que aprenden y situarles respecto de las culturas de esas lenguas, me pareció conveniente poner en común aquí las siguientes cuestiones:
 - ¿Qué subyace a la dimensión cultural que caracteriza a toda comunicación?
 - ¿Qué cultura, de qué cultura se trata?
 - ¿Qué conocimientos culturales se retienen o proponen para el aula?

Así es que el contenido de este capítulo está configurado en función de:

- A) dos motivaciones⁴ esenciales y**
B) dos ejes o parámetros.

A) Dos motivaciones esenciales, suscitadas por dos de las categorías educativas primordiales de toda situación de enseñanza / aprendizaje: el Sujeto, como alumno en el grupo de clase, y el Agente, profesor, como recurso humano por excelencia que interviene en el aula utilizando, las más de las veces, el manual como recurso material.

En cuanto a la categoría educativa Sujeto, nos encontramos al alumno que aprende LE con la finalidad de comunicar. Comunicar, cuya concepción se viene ilustrando en estos días por la publicidad de la prensa periódica, gracias a una casa comercial⁵ que se promociona y promociona la comunicación con el slogan que muchos conocerán: «*comunicar es asomarse al mundo*».

⁴ Conjunto de factores que «vigorizan la conducta ; y le dan una dirección».

⁵ Telefónica.

Si indagamos en la significación de cada palabra, podemos precisar que:

- *Comunicar* se entiende en el sentido de hacer a otro partícipe, de interactuar en dependencia de factores personales, objetivos e interpersonales que entran en juego.
- *Asomarse*, en el sentido de interesarse, de empezar a enterarse de una cosa, al mismo tiempo que de empezar a mostrarse, de sacar o mostrar algo.
- *Mundo*, en el sentido de sociedad, de realidad social, de experiencia de la vida y del trato con los otros.

En cuanto a la otra categoría educativa citada, el Agente como profesor, todos nosotros sabemos que la evolución de la sociedad exige una constante evolución también para actuaciones docentes que se quieren con proyección hacia el futuro; así que me pareció que nos convenía bien la ilustración de este otro slogan aparecido en la publicidad⁶: «*La vida (profesional) debe vivirse hacia adelante pero sólo se comprende hacia atrás*», (Sören Kierkegaard), que he querido traer a colación en la medida en que nuestra vida profesional requiere mirar hacia adelante, *adelante*, en el sentido de añadir, aumentar, mejorar, superándonos, implicándonos desde cada posición particular, pero con el apoyo de *atrás*, en el sentido de lo del tiempo pasado con un bagaje de experiencias, de acciones, de comportamientos profesionales docentes propios. Se trata de contemplar en una perspectiva evolutiva, el antes y el ahora ante nuevas exigencias y nuevos planteamientos.

B) Dos ejes o parámetros:

- *un eje conceptual, de comprensión e interpretación* de lo que se espera del profesorado de LE desde sus acciones y experiencias, para introducir en el aula la «dimensión cultural» que subyace a toda comunicación, y
- *un eje de didáctica operativa* para la intervención, de forma que podamos reflexionar sobre las repercusiones metodológicas, sobre los objetivos, los contenidos y las prácticas para introducir en el aula la dimensión cultural que subyace a toda comunicación.

⁶ Johnny Walker.

1. ¿QUÉ SUBYACE A LA DIMENSIÓN CULTURAL QUE CARACTERIZA A TODA COMUNICACIÓN?

Nuestro sistema educativo se encuentra en estos últimos años ante la gran responsabilidad —a través de todos nosotros— de responder a las propuestas emanadas desde las instancias educativas oficiales, que —con la referencia a Europa— plantean una educación para la ciudadanía europea basada en los rasgos de participación, socialización, reflexión, respeto, tolerancia, solidaridad, etc.:

- *Participación* que conlleva el **aprendizaje y uso de lenguas**, el conocimiento de otros países y de la información recibida.
- *Socialización* que contempla los **intercambios** transnacionales y la **movilidad** que hoy se plantea como una de las expectativas y uno de los derechos básicos de todo ciudadano europeo.
- *Reflexión*, en cuanto a un mayor **conocimiento de la realidad** europea, una realidad social marcada fundamentalmente por el **pluralismo**, que se nos presenta como una noción a la que subyacen otras tales como «coexistencia y **diversidad**» étnica, cultural, lingüística, ideológica... subsidiarias a su vez de prácticas de reconocimiento, aceptación y valoración; lo que determina el siguiente rasgo.
- *Respeto, tolerancia, solidaridad...* ante la **diversidad**, en cuanto a que no se trata sólo de conocer sino de comprender y asumir esa diversidad.

Rasgos todos ellos que la Escuela en su curriculum no puede ignorar por cuanto que ha asumido y la sociedad le ha confiado el desarrollo integral de los individuos a través de sus dos grandes funciones:

- de *instrucción*, transmitiendo conocimientos necesarios para la vida de sociedad, el mundo del trabajo y,
- de *socialización*, iniciando a los escolares a las normas y valores sociales y culturales de la sociedad en la que se inscribe. *Socialización* que se refiere a los procesos por los que los individuos que pertenecen a ese grupo, a esa sociedad, adquieren *las orientaciones culturales*⁷ de

⁷ La referencia a *orientaciones culturales* -cultura- se encuentra en el marco de un sistema de valores, productos y comportamientos sociales, englobando: productos; perspectivas: actitudes, ideas, y prácticas: patrones sociales de interacción.

una sociedad o un grupo particular. Se trata de un proceso de apropiación en el que el niño tiene un papel activo.

1.1. El valor educativo del aprendizaje de lenguas extranjeras

En este marco, **el aprendizaje y uso de lenguas** se nos muestran como un vehículo preferente para poder acercarnos a otras realidades, establecer relaciones con los otros y poder llevar a cabo los intercambios y la movilidad; es decir, un elemento clave de socialización e interacción social; de forma que, en el ámbito escolar, las LE se cargan de un gran valor educativo:

- por una parte, reuniendo dos perspectivas: la *instrumental*, de orden práctico, y la *integrativa*, que refleja el interés por la cultura del país para poder relacionarse⁸, y
- por otra, incidiendo en el proceso de desarrollo cognitivo, afectivo y sociocultural de los escolares.

El valor educativo y las virtualidades y perspectivas de la enseñanza y aprendizaje de LE aparecen sugeridas y podemos percibir las ya desde la Educación Infantil, para concretarse en Educación Primaria a través de la formulación de objetivos tales como:

- «*Observar y explorar su entorno físico-natural...*». (Objetivo General 3, Educación Infantil).
- «*Evocar aspectos diversos de la realidad (objetos, sucesos, situaciones...) ... mediante la utilización, según corresponda, de las posibilidades que ofrecen el juego simbólico y otras formas de representación de la realidad (lenguaje...)*». (Objetivo General 4, Educación Infantil).
- «*Sentirse miembro de los diversos grupos a los que pertenece ... interesarse por conocer sus características y peculiaridades*». (Objetivo General 7, Educación Infantil).
- «*Apreciar y establecer vínculos de relación,..., desarrollando además actitudes de colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad*». (Objetivo General 8, Educación Infantil).

⁸ GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. 1972.

- «Utilizar los diferentes medios de expresión (...) para comunicar ...». (Objetivo General 7, Educación Primaria).
- «...comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera». (Objetivo General 8, Educación Primaria).
- «... interesarse por las características y funcionamiento de otros grupos (sociales)». (Objetivo General 10, Educación Primaria).
- «Establecer relaciones entre las principales características del medio físico y social y las actividades humanas ... reconociendo y valorando críticamente las diferencias ...». (Objetivo General 12, Educación Primaria)⁹.

Hablar del desarrollo integral en los ámbitos cognitivo, afectivo y sociocultural, tiene como base fomentar la identidad personal, local y nacional, para lo que precisamente sucede que: «... la atención a las lenguas es importante pues son las marcas de identidad más enérgicas (...) y a la vez, (...) es una forma de apertura cultural necesaria/indispensable para la construcción europea...»¹⁰, ya que:

- a) la lengua para los miembros de una comunidad lingüística, es una institución o producto social común que se convierte en la **expresión de la identidad de un grupo** y para cada individuo, es un instrumento de concepción y estructuración del pensamiento y de acceso al conocimiento, «... una forma de entender y codificar la realidad y de organizar las relaciones interpersonales»¹¹;
- b) cada alumno, como individuo está formado por una **identidad**, –una consciencia del yo– que en psicología y sociología es la estructura psicosocial constituida por los rasgos más representativos de una persona o grupo¹².

Esa **consciencia del yo** se sitúa en: «el conocimiento por parte del individuo de su pertenencia a un grupo o grupos sociales, junto al valor y la significación emocional ligada a esa pertenencia»¹³, y como tal identidad

⁹ MEC. *Cajas Rojas*. 1992.

¹⁰ MONNATEUIL, F. *La voix des parents*. 1992. Pág., 17.

¹¹ MEC. *Cajas Rojas*. 1992. Pág., 17.

¹² MOSCOVICI, S. (ed.). 1972; AGUIRRE, A. 1997.

¹³ TAJFELD, H. (ed.) *Differentiation between Social Groups: Studies in Intergroup Behavior*. 1978. Pág., 63.

—consciencia del yo—, se va a definir en relación con los otros, (**alteridad**), y se va a constituir en «**identidad sociocultural**»¹⁴ como un conjunto de comportamientos y representaciones, creencias e ideas que un individuo puede adquirir en un entorno de circunstancias y aspectos espacio-temporales, es decir, en un **contexto social** dado¹⁵, en el punto de encuentro entre el individuo y la sociedad, en la confrontación de lo identitario y de la alteridad, de la similitud y de la diferencia.

En este sentido, «...*la clase de lengua extranjera sitúa al alumno en un contexto de radical alteridad...*»¹⁶, pues allí se entra en contacto con otros modos de decir, pensar, vivir y actuar, en suma, con otras culturas, lo que le proporciona una visión más amplia del entorno, de la **realidad social diversa**¹⁷.

1.2. Implicaciones de la atención al desarrollo de la competencia comunicativa

La importancia del contexto social —cuyas primeras referencias las encontramos en los años 70¹⁸— ha implicado promover la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en una perspectiva social, de comunicación social, concibiendo como objetivo global y prioritario, el desarrollo de *la competencia comunicativa*, noción que debemos a D. H. Hymes (1972) y con la que da cuenta de una visión etnográfica de la comunicación, es decir, que se aborda la comunicación como un todo integrado, en la que el término lengua no se refiere sólo a los elementos de orden lingüístico sino que implica la consideración de los datos del contexto.

¹⁴ El término «sociocultural» se lo debemos a Laborit, y se aplica a una comunidad humana que se define por sus características ecológicas, étnicas, lingüísticas y culturales.

¹⁵ Los teóricos anglosajones no distinguen entre «contexto» y «situación», pero para el ámbito francófono (Cl. Germain), «contexto» se refiere a lo lingüístico o verbal, mientras que «situación» se refiere al espacio y al tiempo.

¹⁶ SIGUÁN. «*Las segundas lenguas en una perspectiva pluricultural*». 1995. Pág., 50.

¹⁷ Según J. Piaget (1972. Pág., 531)... el niño, hacia los 11-12 años, logra una plena concepción representativa de la realidad. Por su parte, el sociólogo B. Stacey (1978. Pág., 6) —si bien Piaget tiene sus reservas— plantea que el niño a esa edad ya tiene consciencia de su pertenencia nacional...el niño de esa edad...«*ha adquirido en sus líneas generales, una imagen del mundo relativamente sólida, ...un sentido preciso de la nacionalidad y de la raza; un cierto conocimiento de la estructura social, del prestigio de ciertas profesiones y de su propia pertenencia de clase; ...consciencia de los partidos políticos, de las elecciones, de un jefe de estado, un gobierno...*».

¹⁸ SAVIGNON, S. J. *Communicative competence. An experiment in Foreign Language Teaching*. 1972.

Hay que decir que **aprender y usar una lengua** no es cuestión únicamente de competencia lingüística, pues al comunicar, se da contenido a esa comunicación y se despliega el contexto social, poniéndose en juego factores de diverso orden:

- a) *factores personales*: de elementos *cognitivos, afectivos y comportamentales*;
- b) *factores objetivos: situacionales y contextuales* de circunstancias de espacio, tiempo, etc.;
- c) *factores interpersonales*: factores no sólo de intercambios de orden *lingüístico*, sino, también, de intercambios de un *estatus social*, es decir, un sistema funcional que conlleva significados culturales, un modo de interpretar la realidad: *un código cultural*, un bagaje cultural común compartido por los individuos de una comunidad lingüística.

Por eso, no es la lengua en sus elementos formales aislados la que da cuenta de las especificidades sociales y culturales de un grupo de individuos, sino los usos que esa comunidad lingüística hace de las palabras, de lo verbal y lo no verbal en la comunicación, de las formas de utilizar la lengua para saludar, pedir y dar información, convencer, etc. Es así como los enunciados, los **actos de habla**, deben ser abordados como vehículos que dan cuenta de una organización del mundo social y cultural: hay todo un sistema de referencia invisible e **implícito**, consciente e inconsciente que hay que enseñar.

A este respecto, E. T. Hall (1984) nos habla de un nivel de cultura subyacente, oculto y muy estructurado, a modo de reglas de comportamiento y de pensamientos no dichos que determinan la forma en que los individuos definen sus valores, establecen sus cadencias y ritmos de vida fundamentales; se trata de una «*gramática cultural*» oculta que si no se domina, da lugar a casos de incomprensión, conflicto, choques culturales y malentendidos, poniendo en evidencia que la simple adquisición del sistema lingüístico no asegura la comprensión, por lo que no es posible disociar en el plano de la comunicación la lengua de la realidad que subyace, es decir, del bagaje cultural.

Todos tenemos anécdotas, por ejemplo: la del profesor que ha «predicado» esto a sus alumnos muchas veces y que en su visita Inglaterra, se cita a las 8h. con alguien a quien tenía que ver y emplea todo el día haciendo tiempo

para que den las 8h.(¿ ? 20h.) e ir a la cita. Cuando llega a esa hora, allí se ha terminado toda la actividad, se da cuenta de que no se trataba de las 8h. de la tarde sino de la mañana por las diferentes formas y concepciones de decir y repartir las actividades cotidianas en cada comunidad lingüística. Lo cual nos hace conscientes de que, bajo *hechos de lengua* con una función idéntica, encontramos *hechos de cultura* diferentes, comportamientos, formas de vivir diferentes; en este caso –socioculturalmente hablando– por ejemplo, el horario de las comidas en los diferentes países no coincide. Decir en Francia o en Inglaterra: «*je mange à midi*», «*I have lunch*», hará que interrumpamos nuestras actividades a las 12h. para comer; pero decir en España, «como a mediodía», no nos debe hacer esperar que lo hagamos antes de las 2 h. (¿ ? 14h.).

Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, pues a todo hecho de lengua subyace un hecho de cultura y porque todo hecho de lengua se estructura en función de una dimensión cultural. En este orden de cosas, todo hecho de cultura está atravesado por marcadores lingüísticos, de carácter verbal y no verbal¹⁹.

En esta perspectiva, C. Lévi-Strauss²⁰ estableció un hilo conductor entre lengua –pensamiento– cultura, desde las siguientes relaciones de reciprocidad:

- *La lengua es producto de la cultura*, ya que su uso refleja las características y rasgos generales de una sociedad, se adapta y evoluciona con ella. De ahí la creación continua de neologismos (hacer clic, un clic, zapping, emilios, etc.).
- *La lengua forma parte de la cultura*, al lado de otros elementos como las instituciones, las creencias y las costumbres, de forma que se puede considerar tanto un instrumento como una institución.
- *La lengua es condición de la cultura*, ya que gracias a ella, la cultura se transmite, especialmente a través de la educación, por el proceso de socialización de los niños por el que las actitudes, las representaciones, se perfilan, equilibran, se deshacen, etc.; por medio de las palabras se dan cuenta de todo lo que les concierne: artes, literatura, comportamientos, etc.

¹⁹ PORCHER. En *Etudes de Linguistique Appliquée*, 69. 1988.

²⁰ LÉVI-STRAUSS, C. *Anthropologie structurale*. 1958. Pág., 78-79.

Y son esas relaciones de reciprocidad las que configuran la *identidad cultural*, o como prefriere denominarla R. Galisson (1991): la *identidad colectiva*; se trata de **lo cultural** que da cuenta de la especificidad de un grupo humano, a cuya caracterización nos aproxima P. Charaudeau cuando expresa:

«Empezaré por decir lo que no es. Lo cultural no es simplemente un conjunto de conocimientos sobre la historia, la geografía, las instituciones de un país; menos aún sobre las características turísticas de un país (...)

*Todo ello **no son** más que datos en estado bruto. Tampoco se confundirá lo cultural con un simple conocimiento referencial necesario para comprender un texto: sabéis, es como cuando se dice para comprender un titular de un periódico (...), hay que conocer las referencias culturales del país. Es necesario tener un cierto número de informaciones del contexto referencial, pero esto no es necesariamente “lo cultural” (...) **Lo cultural** no es una realidad global, es una realidad fragmentada, múltiple, plural que depende de numerosos factores tales como el lugar geográfico, el estrato social, la edad, el sexo, las categorías socioprofesionales, etc. Hay que hablar pues de las características culturales de un grupo social dado, de una época dada, y ver las cosas bajo el ángulo de la pluralidad. (...)*»²¹.

1.3. De lo cultural a lo intercultural

Aunque por sí sola la lengua no puede definir la cultura, el hecho de considerarla como parte de la cultura nos lleva a una concepción más amplia de su naturaleza a través de la noción de *competencia comunicativa*²², entre cuyas componentes, M. Canale y M. Swain (1980) tienen en cuenta **un componente o subcompetencia sociolingüística**, entendida como el «*conocimiento de las reglas socioculturales del empleo de la lengua*»... así como las relaciones interpersonales y el contexto, en una visión etnográfica de la comunicación; componente que encontramos definida en los documentos oficiales como:

²¹ CHARAUDEAU, P. «*L'interculturel: nouvelle mode ou pratique nouvelle?*». 1987. Págs., 25-33.

²² HYMES, D. H. En PRIDE, J. B. & HOMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. 1972.

«...la capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada»²³.

S. Moirand, en una perspectiva de didáctica operativa, propone contemplar como parte de esa competencia sociolingüística, la **dimensión cultural**, y hacer de ella una componente en sí, con la denominación de: **competencia sociocultural**²⁴, que define a su vez como: «...el conocimiento y la apropiación (capacidad de utilizar) las reglas sociales y las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, el conocimiento de la historia cultural y las relaciones entre los objetos sociales»²⁵.

G. Zarate (1986) matiza aún más para Didáctica de las Lenguas, en el sentido de que no se trata de dar al extranjero una competencia cultural idéntica a la del nativo, no se trata de que se comporte igual que un nativo o reproduzca los comportamientos de igual manera, sino que sepa descodificar los comportamientos, que sea capaz de comprenderlos; lo cual se recoge en el currículum oficial de Lenguas Extranjeras cuando accedemos a la componente *competencia sociocultural* entendida como:

«...un cierto grado de familiaridad con el contexto social y cultural en el que se utiliza una determinada lengua»²⁶.

Como tal capacidad, se manifiesta en la práctica sabiendo utilizar las reglas sociales, sabiendo situarse en el mundo, sabiendo comunicar y participar en la sociedad mediante aptitudes de percepción, análisis e identificación. Se trata de:

- *saberes* que resultan de la experiencia social o de un aprendizaje formal de:
 - cultura general (conocimiento del mundo); un saber socio-cultural como conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad que habla la lengua que se aprende;

²³ MEC. *Cajas Rojas*. 1992. Pág., 15.

²⁴ Constituida por los rasgos de las representaciones colectivas, rasgos de identidad colectiva y patrimonial (fechas....), y denominada por otros autores: «**competencia cultural**» (PORCHER. 1985); «**compétence ethnosociocultural**» (BOYER. 1995).

²⁵ MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. 1982. Pág., 20.

²⁶ MEC. *Cajas Rojas*. 1992. Pág., 15.

- *saber-ser*, como disposiciones individuales, motivaciones, creencias, valores, actitudes que afectan a la imagen de uno mismo y de los demás;
- *saber-hacer*, como dominio de procedimientos, aptitudes prácticas, capacidad para comportarse en distintas situaciones, en la vida cotidiana, en relaciones con otros ... siendo capaz de desempeñar un papel de intermediario cultural y gestionar conflictos y malentendidos.

Y estos saberes de lengua-cultura se van a realizar en la Escuela, que es un «*espacio de intervención educativa*» por excelencia, un escenario de vivencias culturales, donde el alumno vive y aprende los aspectos más diversos de la experiencia humana²⁷. Este espacio es específicamente además: «*un espacio de culturas*», «*un espacio ecológico de cruce de culturas*», a saber: la *cultura pública*, la *cultura académica*, la *cultura social*, la *cultura escolar* y la *cultura privada*²⁸, tanto del alumno, de cada alumno, como del profesor, (marcadas a su vez por culturas «menores»²⁹: sexual, generacional, profesional, regional, religiosa, mediática, extranjera, etc.).

De dichas culturas, ante los aspectos que las configuran, se desprenden factores que actúan respectivamente como: propuestas, determinaciones, influjos y presiones en contacto con y sobre la cultura privada, que es la plataforma cognitiva, afectiva y sociocultural de la construcción de conocimientos.

Si nos situamos en el lugar concreto de enseñanza/aprendizaje que es el aula, –para la cual nos sirve el planteamiento de R. Bastide (1969) en cuanto a que no son las culturas las que están en contacto sino los individuos en interacción y cada uno reacciona de forma diferente a los estímulos de los otros individuos–, debemos considerar que profesor y alumno se encuentran en interacción, y esas interacciones tienen como «plataforma» sus *culturas privadas* que podríamos observar configuradas:

- en el caso del profesor, por su *cultura académica* anterior, por su *cultura social* «hecha» de lo vivido en su entorno, y por la *cultura esco-*

²⁷ PÉREZ GÓMEZ, A. I. «*Investigación-acción y currículum*». 1991.

²⁸ PÉREZ GÓMEZ, A. I. «*La escuela, encrucijada de culturas*». 1995. Págs., 7-23.

²⁹ PORCHER, L. *Le français lange étrangère*. 1995.

lar de experiencia y decisiones docentes, determinadas, a su vez, por la *cultura académica* del centro;

- en el caso del alumno, de cada alumno, por su *cultura social* con las experiencias y vivencias propias de su entorno y de su medio familiar y por su *cultura escolar* en la que se halla inmerso, a la que se añade la cultura escolar anterior de otro centro, si es el caso.

De forma que nos encontramos en situaciones de aula como las que nos muestra A. Thévenin (1980), en las que el profesor en interacción con los alumnos debe ser consciente de que poseen conocimientos anteriores, representaciones ante lo que, por ejemplo, pueda ser «Francia»³⁰ o «la música y la danza en Estados Unidos»³¹, que determinan en alto grado la efectividad y rentabilidad de la enseñanza.

Estas concepciones nos llevan a considerar el *desarrollo de la competencia cultural* de nuestros escolares en una perspectiva más compleja y amplia, ya que para su construcción, se requiere tener en cuenta al escolar, quien se inserta en un proceso que —como hemos planteado— afecta a factores personales de orden cognitivo, afectivo y comportamental, es decir, que entran en juego los referentes y modos de aprehensión del alumno respecto de su propia cultura y que cada cultura no es posible concebirla sin relación con los demás, porque toda identidad cultural nace de la toma de conciencia de la diferencia, para lo cual, la *competencia cultural* requiere ser considerada no sólo en una *dimensión cultural* de referentes externos, sino también en una *dimensión intercultural*³² que ante y en la relación entre culturas parte de referentes internos. No se abandonan las referencias culturales propias, de forma que en los contactos entre individuos existe **lo intercultural** como:

«... el conjunto de representaciones que una sociedad tiene de otra. Son percepciones basadas en la acumulación de diferencias, un fenómeno de **representaciones** en contraste que da lugar a **estereotipos**, es decir, a un **juicio global** (...).»³³

³⁰ THÉVENIN, A. *La Pédagogie des cultures étrangères. Enseigner les différences*. 1980. Pág., 68.

³¹ THÉVENIN. Opus cit. 1980. Pág., 97.

³² Nos referimos a una **dimensión intercultural** en la que lo intercultural es constitutivo de lo cultural. (TODOROVET, T. et al. *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. 1988).

³³ CHARAUDEAU. Opus cit. 1987. Págs., 25-33.

Se trata de la existencia de *representaciones*³⁴ de uno mismo y de los otros como imágenes mentales, conocimientos y reglas de acción que cada uno elabora desde lo vivido propio en su entorno y da lugar a actitudes positivas y negativas, pudiendo o no ser comunes a un grupo.

Se trata de la existencia de *estereotipos* que varios autores han abordado y expresado en términos de: «*percepciones fijas y caricaturales*», «*visiones reductoras y deformadas de la realidad hechas de simplificaciones*». Si bien, en cierto modo, se legitiman por razones pedagógicas y motivacionales, pues fascinan y son rentables en el aula si se toman por un aspecto para ir más allá, pero no tomados como el todo³⁵.

Por lo expuesto hasta aquí, se nos plantea, tal y como recoge M. Byram (1989), que la enseñanza de lenguas hay que situarla en el marco de la formación personal de nuestros alumnos, para quienes hay que ofrecer en interdependencia, la práctica de la lengua y la interpretación y comprensión de las culturas propia y extranjera.

Todo apunta a que debemos proceder por una **interrogación intercultural**, interesándonos los profesores por las **representaciones** surgidas en el alumno por el contacto entre su cultura materna y la cultura extranjera, partiendo de la consideración del alumno que posee ya una competencia cultural (materna), la cual estará siempre presente cuando realice actividades lingüístico discursivas, incluso cuando éstas tengan lugar en la lengua que está aprendiendo. Se trata de una apertura intercultural para la que se estará más disponible pasando por el dominio de la propia identidad, por el conocimiento de sí mismo.

La verdad es que estamos asistiendo a una inflación en torno al término interculturalidad que ha emergido en los años 70 en Francia para la lengua materna³⁶ y –en España más tarde– aplicada a lo que viene llamándose

³⁴ «Conocimientos previos», conocimientos que forman parte del bagaje cultural de una persona previamente al proceso de aprendizaje. Se utilizan diversos términos: «preconcepciones», «razonamiento implícito», «ideas previas», «esquemas cognitivos», «representaciones», etc. Las representaciones tienen un carácter más general, englobando las concepciones correctas, las de base y las erróneas, que se consideran elementos esencialmente cognitivos iniciadores de conductas, (JODELET, D. (ed.) *Les représentations sociales*. 1994).

³⁵ GUILLÉN DÍAZ, ALARIO TRIGUEROS & CASTRO PRIETO. 1995.

³⁶ GALISSON, R. «*D'hier à aujourd'hui l'interculturel à l'école*». 1994.

«educación intercultural», polarizada en la situación de contacto entre la cultura nacional (considerada la oficial o central) y la cultura del inmigrante (considerada minoritaria y quizá marginada) para favorecer la escolarización de los niños inmigrantes. Se establece que los niños de origen extranjero deben conservar en el sistema escolar de acogida, su cultura de origen.

La pedagogía intercultural aparece como una opción orientada a «*compartir e intercambiar culturas para un enriquecimiento mutuo*», con lo que se actúa en el sentido de: ayudar a descubrirse descubriendo a los otros. Se crea una conciencia educativa de:

- atención a la diversidad y de;
- multiplicar las ocasiones de comunicar entre los alumnos.

Y cuando emergen los enfoques comunicativos y se habla de cultura de la LE, aunque no esté presente en la sociedad o no sea tangible en el aula, se están produciendo en los lugares de enseñanza, las condiciones de una comunicación exolingüe³⁷, lo cual plantea una problemática que puede ser abordada en los mismos términos o en términos similares. Lo intercultural moviliza la cultura propia en la enseñanza/aprendizaje de la cultura extranjera.

Se habla entonces de **competencia intercultural** que, en la perspectiva de M. Byram (1989), forma parte de lo que prefiere denominar «competencia comunicativa intercultural», y que requiere desarrollar en nuestros escolares:

«la capacidad para poner en relación referentes, comportamientos, creencias,...; la capacidad para construir interrelaciones a partir de la afirmación de sus propios referentes, condición para la construcción de sentido y para la apertura a la comprensión del “otro”, de los “otros”».

³⁷ Medio exolingüe en el que se produce –como plantea COLLETTA (1992. Pág., 33)– *l' exo-comunicación*. El autor atribuye esta noción al grupo de investigación dirigido por Louise Dabène que la define –en relación con la comunicación intercultural– como los intercambios lingüístico discursivos entre individuos nacidos y socializados en medios lingüísticos y culturales diferentes, con disimetría en cuanto a la producción y recepción de los aspectos verbales, no verbales en la interacción y, por tanto, origen de malentendidos. Dicha noción se sitúa en la perspectiva de la sociolingüística interpretativa (GUMPERZ. 1989).

Una competencia intercultural que:

«...supone la capacidad de comportarse de forma apropiada en situaciones interculturales, la capacidad afectiva y cognitiva de establecer y mantener relaciones interculturales y la capacidad de estabilizar la propia identidad personal mientras se media entre culturas». ³⁸

1.4. Para el desarrollo de la competencia intercultural

Para lograr esa competencia intercultural se trata de desarrollar en los alumnos:

- la consciencia de las diferencias culturales;
- la capacidad consciente de observar, descubrir y describir lo que se ha percibido;
- la capacidad consciente de interpretarlo y, en gran medida, justificarlo en relación con el código cultural propio, para su comprensión y aceptación, para valorarlo por el contacto. (Se habla de «empatía», en el sentido de ponerse en lugar del otro.)

Decimos consciente porque su propia cultura es la de socialización primaria y es irreflexiva, por lo que, en gran medida, esa consciencia le permite «relativizar», es decir, ser sensible a lo arbitrario de su sistema de referencia materno.

Para ello:

- hay que partir de la *sensibilización* explorando su dimensión cognitiva y afectiva y experiencial, es decir, sus conocimientos y experiencias previos:
- hay que proceder por *comparación*, pero no para contrastar o emitir un juicio o resaltar la diferencia o tomar postura ante el contraste, sino para *reflexionar* sobre las diferencias y semejanzas entre las dos culturas, al tiempo que adquirir un sentido de la lengua y la cultura

³⁸ JENSEN, A. A. 1995. Págs., 41-52.

en general y lograr la estabilización de su propia identidad cultural. Se construirán así los saberes de lengua y cultura entroncando con las *necesidades* específicas de los alumnos «hechas» de expectativas, intereses, gustos, conocimientos anteriores, etc. Lo cual nos permite hablar de la dimensión cognitiva y afectiva.

Pero sucede que la *necesidad* de conocer lenguas promovida por los discursos oficiales (y publicitarios las más de las veces), suscitando un amplio movimiento de consciencia racional, quizá no es algo sentido realmente por todos, desde luego no por todos nuestros alumnos, porque en realidad, la consciencia de esa necesidad se circunscribe a los medios socioculturales y económicos favorecidos en los que son los padres los que abren expectativas y oportunidades a sus niños (privilegiados, por otra parte) tanto de estudios superiores como profesionales. Para el resto, no existe esa necesidad y por tanto la motivación es superficial.

Ante esto, recuerdo lo que decía en los ámbitos de formación de profesores, F. Poirier (1983), de la Univesidad de Paris VIII; decía que los docentes sentimos un cierto malestar, pues sucede que todos aquellos que hablan y producen en nombre de la Didáctica de las Lenguas suponen que hay de antemano un problema resuelto: el de la motivación; pero, al mismo tiempo, y para hacernos partícipes de su entusiasmo por esta tarea profesional que es la enseñanza de lenguas, nos remitía a Gulliver³⁹, quien, en sus numerosos viajes:

*«... aprovechaba el tiempo investigando los hábitos y costumbres de los pueblos entre quienes se hallaba y aprendiendo sus respectivos idiomas,...»*⁴⁰

Este personaje de ficción (¿ ?) había aprendido diversas lenguas realmente sin «un método específico», no dispuso de profesores «especialistas en LE» para enseñarle, pero en el libro, se nos comenta que aprendía con la gente, que se le señalaban objetos, situaciones o sus representaciones y le iban diciendo cómo se denomina esto o lo otro y él lo repetía. Aprendió por ese método, pero no gracias a ese método, pues en realidad poseía dos de los motores

³⁹ Ese personaje para niños, mezcla de fantasía y realidad, creado por Jonathan Swift (siglo XVIII).

⁴⁰ SWIFT, J. *Los viajes de Gulliver*. Vol. I. Primera parte. 1971.

o bases de la motivación: **primero**, el de *la necesidad*, desde luego. De hecho podemos leer: «...*al poco tiempo me hallé con aptitud para pedir en el idioma del país todo lo que me hacía falta*».

Y cuando la necesidad la tenía cubierta (de alimento, de alojamiento, de aseo, etc.), «*se veía movido por la curiosidad*», el **segundo** gran motor.

Leyendo el texto de sus viajes, por repetidas veces aparece la palabra *curiosidad*, como atracción, como interés por lo no conocido o no evidente. Esa curiosidad significaba receptividad y atracción y, de forma más específica, significaba (como se nos dice en psicología) apetito de conocer, de descubrir, manifestado por las preguntas, la investigación, la búsqueda sobre los individuos, los materiales, los objetos, etc.⁴¹ (Curiosidad es también objeto raro de otros, no propios, no evidente a nuestra percepción).

Y, a lo largo del texto, encontramos que dice:

«*Pero era tal la curiosidad (.....) pasión insaciable de ver países (...)*»⁴²

Y además nos habla de: «...*detalles de las costumbres y trajes de sus habitantes y otras minuciosidades* (porque es en un pasaje del país de los pigmeos) *no menos curiosas que útiles*». Y lo comunica a los demás «...*le fui enseñando todos los objetos curiosos recogidos por mí*»⁴³.

Cuando se va, se lleva: «...*animales... monedas, objetos... con la idea de propagar...:*» y resalta el interés ante las preguntas de los otros: «...*Yo satisfice ... su curiosidad*»..., pero se extraña y se duele por la falta de curiosidad de los demás:

«...*un rey que vive completamente separado del mundo, y que, por tanto, ignora las costumbres y la vida social en las demás naciones*»⁴⁴
«*Su Majestad nunca mostró la menor curiosidad por enterarse de las leyes,...las costumbres de los países en que yo había estado...*»⁴⁵

⁴¹ LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 1988.

⁴² SWIFT, J. *Los viajes de Gulliver*. Final de la 1ª parte. 1971

⁴³ SWIFT, J. *Opus cit.* Vol. I.

⁴⁴ SWIFT, J. *Opus cit.* Vol. I.

⁴⁵ SWIFT, J. *Opus cit.* Vol. II.

Entonces, movilizemos los saberes de la lengua-cultura ante la curiosidad, una curiosidad que tenemos asegurada en un alto grado y que se atiende en las aulas de Educación Infantil de forma lúdica, en donde se descubre la LE como juego de sonidos, de movimientos, etc.. Y luego, cuando en cierto modo «se agote» el juego ya en Educación Primaria, –para que los elementos lingüístico discursivos que dan forma a las actividades no adquieran una dimensión abstracta–, recurramos a suscitar y satisfacer la curiosidad, una curiosidad intelectual por los otros, por las cosas de los otros, por los «objetos culturales», por «la cultura» y es aquí en donde nos preguntamos: ¿qué cultura?, ¿de qué cultura se trata?

2. ¿QUÉ CULTURA? ¿DE QUÉ CULTURA SE TRATA?

La cultura se nos muestra como un concepto central objeto de análisis por numerosos especialistas, de modo que para acceder a su significación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, nos interesan las aportaciones tanto de las Ciencias Humanas, de las Ciencias Sociales, como de las Ciencias del Lenguaje y de la Comunicación.

Cada disciplina nos propone las suyas, pero no disminuyen las incertidumbres sobre su significación. Se ha llegado a elaborar un repertorio de 160 definiciones que se clasifican en 7 categorías: descriptivas, históricas, normativas, sociológicas, estructurales, genéticas o incompletas, pero en las que se observan de unas a otras, interferencias entre tres términos que corresponden a conceptos abstractos, generales y diferentes: *sociedad*, *civilización* y *cultura*.

Las distintas concepciones: como comportamiento, como significados, como conocimiento, etc., la han situado –a lo largo del tiempo– entre un polo estético, ético y sociológico y un polo antropológico-socio-etnográfico⁴⁶.

Lo cual ha determinado que –en el medio educativo-institucional– respecto del:

- primer polo, se hablase de «civilización» como una exigencia teórica, subordinada a la tradición intelectual a través de las bellas artes,

⁴⁶Ver THÉVENIN. 1980. Y *LF DLM*, n° spécial. Recherches et Applications. Janvier. 1996.

la literatura, para abordar los monumentos, los grandes autores, etc.... y de «realidad» en una vertiente más sociológica, para abordar los denominados «temas de civilización»: el paro, la mujer, la política, la prensa, etc.; y del

- segundo polo se hablase de «cultura» –más operativo en una perspectiva didáctica gracias al desarrollo de la Etnología, la Antropología, la Sociología y la Filosofía de la Cultura–, aunque ésta se ha ocupado de ella tardíamente. Estas disciplinas que analizan y revisan el concepto libera –si se puede decir– a la cultura de una dimensión estática. Se une la cultura en sentido objetivo y sentido subjetivo. Cultura con una estructura orgánica que comprende: el lenguaje, el arte, la poesía, las ciencias, las costumbres, las fiestas, etc.

En este orden de cosas, nos parece interesante recurrir a la definición propuesta en la 43 sesión de la Conferencia Internacional de Educación (Génevè, 14-19 septiembre de 1992):

«Engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere a la cultura culta, comprende igualmente una cultura popular. No se resume a la herencia, sino que se enriquece y se desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria (...)».

2.1. Dos tipos de cultura en el medio educativo

Se nos habla de dos tipos de cultura movilizables en el medio educativo institucional, las cuales encontramos significativamente descritas en R. Galisson & C. Puren⁴⁷ a través de dos conceptos genéricos: la *cultura visión*, que corresponde a la *cultura culta* y la *cultura acción*, que corresponde a la *cultura popular o corriente*.

- La *cultura culta* es abstracta y se refiere a un *saber-visión* aprendido que se sitúa en el ámbito del espíritu, de la vida del pensamiento. Es

⁴⁷ GALISSON, R. & PUREN, C. *La formation en questions*. 1999. Págs., 104-109.



la cultura *cultivada*, institucional, literaria y artística, científica y técnica, dominada por pocos en cada uno de sus componentes.

- La *cultura corriente* es concreta y se refiere a un *saber acción, saber hacer y un saber ser / estar con* adquiridos que se sitúa en el ámbito del comportamiento, de la sensibilidad y de la vida cotidiana. Es la cultura que da cuenta de lo *cultural*, de lo experiencial y es comparada por muchos en su dimensión comportamental.

Ante todas estas consideraciones, podríamos desprender, entre otros, los siguientes aspectos esenciales:

- la cultura designa todos los ámbitos de la vida de una sociedad dada;
- la cultura está constituida por rasgos materiales y no materiales junto a las estructuras comportamentales;
- da cuenta de la identidad colectiva, en el grupo social;
- se trata de un saber adquirido, compartido, estructurado y diferenciado;
- la cultura es todo lo que como individuo hace un ser social (un conjunto de comportamientos).

2.2. Hacia la identificación de los contenidos de cultura

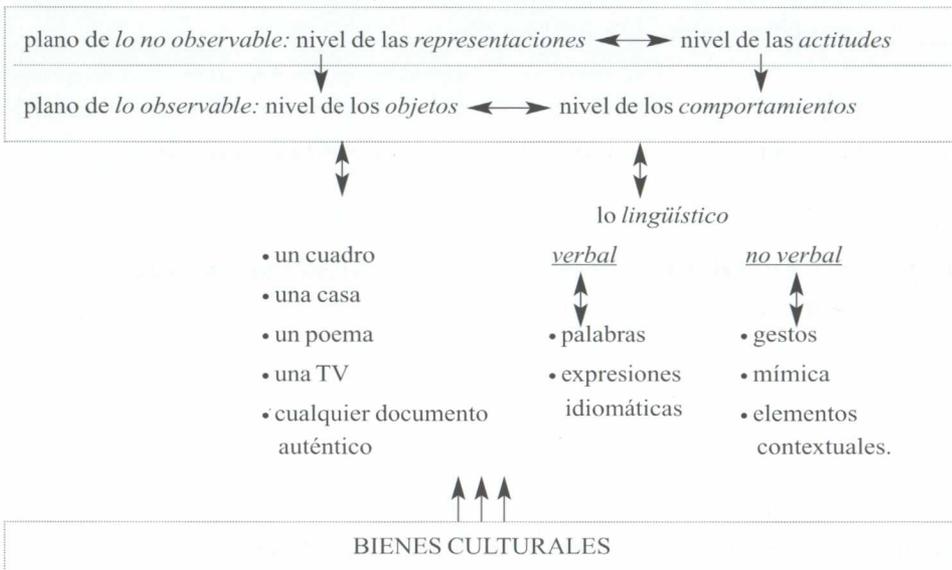
Desde las nuevas concepciones de cultura, pensamos en un sistema o conjunto de *bienes u objetos culturales* que, para E. Cassirer⁴⁸, como todo objeto, ocupan también un lugar en el espacio y en el tiempo, se sitúan aquí y ahora, nacen y mueren como la manifestación de un sentido que no puede ser separado del elemento físico al cual se adhieren y en los cuales están encarnados.

Todo «*bien cultural u objeto cultural*» consta de dos elementos: el soporte y el significado, que es la expresión de uno o más valores, (la bandera soporte del significado de nación o una estatua soporte del significado homenaje, recuerdo, etc). Al lado de éstos, hay otros bienes culturales dotados de un soporte ideal, más allá del orden físico o psíquico, cuya existencia permite comprender las formas de vida que se alcanzan e incluso perfeccionan cuando

⁴⁸ CASSIRER, E. *Las ciencias de la cultura*. 1951. *Filosofía de las formas simbólicas*. 1975.

se convierten en normas: en la ética, en lo jurídico, impensables sin reglas o leyes, que son soportes del comportamiento social y son necesarios para toda comunidad.

Esos *bienes culturales* –bajo el ángulo de la pluralidad– para la enseñanza de lenguas, se nos propone organizarlos según dos planos y dos grandes niveles considerados en una doble dimensión: el plano de *lo no observable* y el plano de *lo observable*; las *representaciones* y los *objetos*, (ÁLVAREZ. 1986):



- el plano de *lo no observable* es en el que los bienes culturales dan lugar a *representaciones* unidas a las *actitudes* y componentes afectivos; las *representaciones* entendidas como imágenes mentales que el hombre se forja a propósito de su universo, que pueden no coincidir con la realidad y, en todo caso, constituyen la expresión de un conocimiento práctico que cada uno elabora desde lo vivido propio en su entorno cultural –*elementos naturales*– como modelos personales de organización de los conocimientos respecto a un *bien cultural*. Dan lugar a *actitudes* positivas o negativas que pueden ser comunes a un grupo –*elementos ideales*– y pueden ser exteriorizadas en el plano de lo observable;

- el plano de *lo observable* es el nivel que corresponde a los *objetos* (un cuadro, una casa, un poema, una TV, una nota de aviso, cualquier documento auténtico) y al nivel de los *comportamientos*, siendo el comportamiento por excelencia: el *lingüístico*, por una parte, lo *verbal*, configurado por palabras, expresiones idiomáticas, etc., y por otra, lo *no verbal*, configurado por el lenguaje del cuerpo, las acciones, la gestión del espacio y los elementos contextuales de la situación de comunicación (índices contextualizadores de los enunciados); estos últimos no pueden ser obviados como bienes culturales ya que son en sí mismos elementos de la comunicación, en sí mismos en estrecha dependencia de los *objetos* como tales.

Cabe entonces preguntarnos ¿qué encontramos en el curriculum oficial bajo la denominación de *Aspectos socioculturales*?

3. ¿QUÉ CONOCIMIENTOS CULTURALES SE RETIENEN O PROPONEN PARA EL AULA?

La evolución del concepto *cultura* puede observarse a la hora de determinar contenidos para el aula y para ello, la principal dificultad proviene de la tendencia que ha existido a hablar de *civilización*⁴⁹ en lugar de cultura y quizá para oponerla a cultura, así como de la tendencia a abordar esos contenidos cuando ya se ha alcanzado un cierto dominio de la lengua.

La civilización aparece en los medios institucionales como una exigencia teórica, subordinada a la tradición intelectual a través de las bellas artes y la literatura y se enseña al lado de las lenguas correspondientes, concebidas éstas como portadoras de una cierta cultura universal alojada fundamentalmente en la literatura, por ello, en un primer momento, se recurre a la traducción de los grandes autores clásicos de la literatura universal. En un segundo momento, se establece un vínculo nacional ofreciendo una visión del país por medio de datos

⁴⁹ Es cierto que, a lo largo de los siglos, cuando se ha utilizado el término *civilización*, había la idea implícita de subrayar la diferencia entre unos pueblos más evolucionados que otros, y englobaba una polisemia: proceso de perfeccionamiento en las relaciones sociales y recursos materiales; conjunto de instituciones políticas, jurídicas, técnicas, manifestaciones de la vida intelectual, artística, espiritual; refinamiento en actitudes, costumbres, etc.

geográficos: regiones, ciudades, datos históricos, las artes, los monumentos, las características del país a través de las instituciones, hechos sociales y acontecimientos nacionales, acciones y opiniones que se han convertido en tópicos o estereotipos que corresponden a una visión de la realidad hecha de simplificaciones y que, incluso, perviven en los manuales de épocas recientes utilizados en nuestro contexto educativo, en los que se evocan particularismos, el genio nacional o el alma colectiva⁵⁰. Es frecuente encontrar la imagen de la Torre Eiffel para mostrar París en Francia; el toro a España; la Puerta de Alcalá para mostrar Madrid en España, el Big-Ben asociado a Londres en Inglaterra, etc., o frases del tipo: *He's Belisky. He's spy. He's from Rusia*; *And in Spain the sky is blue*; *Les Français n'aiment pas le pain industriel, ils achètent plutôt le pain à la boulangerie*, etc. Y ya en los niveles superiores, se abordan igualmente grandes *temas de civilización*: la mujer, el paro, la política, etc., adoptando una vertiente ética y sociológica.

Será en la década de los años 70 y 80 cuando se reconsideren esos vínculos universalista y nacional de la cultura para plantear un vínculo local⁵¹, para satisfacer necesidades locales de locutores locales en el marco de situaciones de comunicación locales, por ejemplo: en el Museo de Cera, en La Ópera, en el restaurante. Es un momento en el que se entiende que, en la intervención pedagógica, el componente cultural debe ser abordado como el complemento de un conjunto de funciones y nociones prácticas que implica una lengua para decir y hacer en la vida cotidiana. Se trata de una visión del mundo extranjero que hay que descubrir por medio de la lengua, en contexto y en el seno de las interacciones entre los locutores que utilizan esa lengua; se presentan escenas de la vida cotidiana en las que hay que saludar, invitar a alguien, pedir un menú, etc.

Se adopta una perspectiva etnográfica en la concepción de la cultura, teniendo en cuenta la situación, el contexto, los factores personales e interpersonales que entran en juego. Se observa una enorme riqueza, una acumulación de elementos: tradiciones, instituciones, costumbres, usos, modos de vida, vida cotidiana, comportamientos, modos de pensamiento, estereotipos, etc. Lo que quiere decir que nos encontramos no sólo ante un *saber cultural* de co-

⁵⁰ GUILLÉN DÍAZ, ALARIO TRIGUEROS y CASTRO PRIETO. 1995; DELGADO CABRERA. 1993.

⁵¹ Autores como DE CARLO y ACQUISTAPACE o KRAMSCH.

nocimientos de historia, geografía, instituciones y costumbres a modo –quizá– de datos fragmentados, sino, también, ante:

- un *saber hacer cultural* comportamental que permitirá a los alumnos desenvolverse en contextos situacionales como lo haría un locutor nativo, o más bien de forma apropiada, y
- ante un *saber ser cultural*, que permitirá a los alumnos adoptar un comportamiento y actitud positivos hacia las otras culturas. Se hace evidente que está implicada en la comunicación toda nuestra personalidad, es decir, que entran en juego los implícitos psicológicos y las connotaciones culturales.

Queda abierta la problemática de qué enfoque coherente para un conjunto tan dispar y complejo cuando muchas observaciones de las prácticas han revelado que se sigue haciendo hincapié en lograr la competencia lingüística⁵². La cultura parece ser que se entiende como un accesorio y que se continúa haciendo de ella una lección aparte.

Por lo que se refiere al currículum oficial, de la lectura del bloque de contenidos: *Aspectos socioculturales*, podemos deducir un mayor grado de filiación a la categoría minimalista correspondiente a una concepción *globalizante/etnológica*⁵³, es decir, a una cultura comportamental en la que los *objetos* y *comportamientos* descritos –para una comprensión global, para comprender o producir actos de cultura en situación– se articulan de forma interrelacionada en torno a:

- la organización del espacio cotidiano y la relación respecto al tiempo: fiestas, vacaciones, horarios, comidas, deportes, lugares de ocio;
- los comportamientos y actitudes de las personas en sus saludos y relaciones: familiares, de amigos y el cuerpo desde el punto de vista físico-étnico: gestos, mímica, formas de vestir, sentarse, andar, etc.

Y sucede que, en esta perspectiva, para muchos, la cultura toma la acepción de conjunto de palabras y acciones locales producidas en lo coti-

⁵² CEREZAL, F. (ed.) 1999.

⁵³ JANITZA, J. «*Lexique et compétences culturelles*». 1995.

diano, por locutores corrientes o tan corrientes (¿?, personajes fantásticos, animales, ...) en la vida de todos los días, que es más bien como algunos dicen, una visión «existencial» que da lugar a que los manuales se presenten sin ningún «vínculo nacional» en nombre de una mal entendida modernización de los manuales. A este respecto, podríamos reflexionar sobre la siguiente cita de W. Lippmann:

“Nos hablan de un mundo sin antes de dejárnosle ver”.....

4. EL TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS DE CULTURA EN EL AULA

Es cierto que, en el espacio físico del aula, la experiencia directa de la cultura de la lengua que se está aprendiendo es difícil, pero se trata de situar la apropiación de la dimensión cultural de la nueva lengua ofreciendo al alumno un dispositivo pedagógico que, por sus *rasgos metodológicos a modo de guía de comportamiento y acción docente*, permita crear las condiciones de su desarrollo.

Para establecer dichos rasgos, debemos considerar lo expuesto hasta aquí como parámetros para su inserción en toda acción educativa:

- tanto lo social como lo cultural dan cuenta del lugar que ocupa un individuo en el seno de un grupo social y describen su posición respecto al grupo en un período determinado;
- nuestros alumnos van a desarrollar una competencia comunicativa intercultural en el medio escolar, por un proceso de socialización en el que participan de forma activa teniendo en cuenta la lengua materna, las representaciones, acciones, actitudes y valores propios;
- esos saberes, saber hacer y saber ser han sido adquiridos por el alumno en el seno de su sociedad de origen, en su entorno social propio;
- la nueva lengua se sitúa en el proceso de educación en su conjunto;
- el punto de partida de toda acción educativa en el área de Lenguas Extranjeras es la identidad del alumno.

4.1. Su inserción en los parámetros de toda acción educativa

El hecho de considerar la *identidad* del alumno requiere partir desde sus propios referentes culturales con actividades enraizadas en la cultura de referencia inmediata, para abrirle a ella e incorporar otros horizontes culturales desde la curiosidad por salir al encuentro de los otros. Lo que implica –en gran medida– respecto al *alumno* que:

- acceda a los objetos y comportamientos culturales bajo el signo de la pluralidad;
- pueda observar por sí mismo los objetos y los comportamientos (interrogarse, pronunciarse sobre ello, analizar y obtener representaciones);
- acceda a la representación de la situación extranjera mediante un corpus de materiales, documentos de todo orden: audiovisuales, escritos, iconográficos, mediante tareas variadas y complejas,
- se encuentre en condiciones de poder ejercer las representaciones que ha obtenido, por tanto, inmerso en actividades en las que deba observar, percibir, interpretar y comprender objetos y comportamientos y se comporte él mismo como un actor social en interacción.

En cuanto al *profesor*, éste debe:

- Plantear la clase como una búsqueda, en la que para los primeros niveles, se admita la presencia de la lengua propia, pero al servicio de la comunicación.
- Integrar la enseñanza de la cultura en la enseñanza de la lengua, atendiendo al estudio de los signos en situación para que la apropiación de los elementos lingüístico discursivos y los culturales se produzca según un procedimiento asociativo e inductivo.
- Trascender el plano meramente lingüístico para acercar la lengua a la sociedad, a la realidad social.
- Actuar como mediador de la cultura y corrector crítico de estereotipos.
- Tender a que el alumno aprenda a escuchar a otros, a precisar su propio pensamiento.
- Tender a que los conocimientos adquiridos puedan ser usados o aplicados realmente dentro de la Escuela, lo que desde los primeros

niveles nos llevaría a proporcionar intercambios, a preparar el acceso e introducir a los escolares en una comunidad diferente (perspectiva que se presenta en el texto del profesor Manuel Megías Rosa).

4.2. El plano de los objetivos, de los contenidos y de las prácticas

Respecto de los *objetivos* –en una perspectiva comunicativa, cognitiva y afectiva– conviene:

- a) formularlos en términos que les orienten a:
 - la propia afirmación personal;
 - la sensibilización ante los problemas de la comunicación intercultural;
 - la implicación y compromiso activo y social.

- b) modularlos en el sentido de:
 - enriquecer y transformar las representaciones;
 - desarrollar representaciones positivas y actitudes de apertura a la diversidad lingüística y cultural.
 - Tomar conciencia de sus conocimientos sobre la lengua y la cultura de la lengua que aprenden.

Respecto de los *contenidos* conviene, por una parte, tener en cuenta que:

- el contenido cultural mínimo será una introducción al contexto sociocultural de la lengua susceptible de permitir la interpretación correcta del entorno sociocultural;
- el contacto y la apertura a la cultura extranjera debe realizarse a partir de la realidad cultural del alumno, desde lo próximo, lo cotidiano propio.

Y por otra, determinar su orden según una dimensión intercultural, en relación –a su vez– con los tres tipos de contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se describen a continuación:

- Conocimientos factuales accesibles a su curiosidad, contextos culturales propios consolidados y contextos diferentes (extranjeros), actuaciones concretas desde las representaciones culturales

—————> Hechos, conceptos y principios

- Capacidad de análisis e interpretación de los hechos

—————> Procedimientos

- Capacidad de relativización y comprensión profunda de los hechos

—————> Actitudes, valores y normas



ELEMENTOS LINGÜÍSTICO DISCURSIVOS

Dado que:

- la comprensión de los mensajes se logrará cuando el alumno logre un buen nivel de comprensión de la cultura;
- las estrategias de observación, reflexivas e interpretativas sobre la realidad social constituyen la base de la comprensión.

Respecto de las *prácticas*, conviene diseñar actividades en las que el alumno deba: recoger información, reconocer, recordar, explicar, reescribir, clasificar, etc., a través de las cuales movilicen –básicamente– estrategias y operaciones intelectuales de:

- Identificación
- Análisis
- Construcción de significados en las interrelaciones a partir de la afirmación de los propios referentes.

Éste es el gran reto en estos momentos: proporcionar a nuestros escolares la cultura de las lenguas que aprenden de forma ligada a la evolución del dominio de dicha lenguas, en una perspectiva que implica una interrelación de la enseñanza de lenguas con el ámbito de la identidad personal, porque las culturas son indispensables para mantener y asegurar en cada uno de nosotros lo individual y lo social, como dice E. Morin en *L'esprit du Temps*:

«(la cultura) ... proporciona pautas de apoyo imaginarias a la vida práctica y pautas de apoyo prácticas a la vida imaginaria».

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, A. *Cultura e identidad cultural. Introducción a la Antropología*. Ediciones Bardenas. Barcelona, 1997.
- ÁLVAREZ, G. «*Culturel et interculturel dans l'enseignement des langues secondes*». En LIGIER, F. & SAVOIE, L. (comp.). *La didactique en question (s). Le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde*. La Lignée. Québec, 1986.
- BASTIDE, R. «*La socialisation de l'enfant en situation d'acculturation*». En *Carnets de l'Enfance*, 10.
- BOYER, H. «*De la compétence ethnosociocultural*». En *Le Français dans le Monde*, 272. 1995. Pág., 42-44.
- BYRAM, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters. Clevedon / Avon, 1989.
- CANALE, M. & SWAIN, M. «*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*». En *Applied Linguistics*, 1. 1980. Págs., 1-47.
- CAJAS ROJAS. *Área Lenguas Extranjeras. Primaria*. MEC. Madrid, 1992.
- CEREZAL, F. (ed.) *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Talasa Ediciones. Madrid, 1999.
- CHARAUDEAU, P. «*L'interculturel: nouvelle mode ou pratique nouvelle?*». En *Le Français dans le Monde*, nº spécial de juillet-août. 1987. Págs., 25-33.
- CASSIRER, E. *Las ciencias de la cultura*. F.C.E. México, 1951.
- CASSIRER, E. *Filosofía de las formas simbólicas*. F.C.E. México, 1975.
- COLLETTA, J. M. «*De l'exolingue à l'exocommunication*». En BOU-CHARD, R. et al. (comp.). *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. LIDILEM. Grenoble. 1992. Págs., 32-38.

DELGADO CABRERA, A. «Sobre el contenido ideológico de los manuales de idiomas». En DELGADO CABRERA, A. y MENÉNDEZ AYUSO, E. *Lengua Literatura Didáctica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria, 1993. Págs., 23-33.

GALISSON, R. *De la langue à la culture par les mots*. Clé International. Paris, 1991.

GALISSON, R. «D'hier à aujourd'hui l'intercultural à l'école». En *Etudes de Linguistique Appliquée*, 94.1994. Págs., 15-26.

GALISSON, R. & PUREN, Ch. *La formation en questions*. Clé International. Paris, 1998.

GALISSON, R. & PUREN CH. *La formation en questions*. Clé International. Paris, 1999.

GARDNER, R.C. & LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts. Newbury House, 1972.

GUILLÉN DÍAZ, C.; ALARIO TRIGUEROS, A. I. & CASTRO PRIETO, P. «El estereotipo: su eficacia y rentabilidad en clase de lengua extranjera». En GUERRERO RUIZ, P. & LÓPEZ VALERO, A. *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (I). Universidad de Murcia / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / SEDLL. Murcia. 1995. Págs., 455-466.

HALL, E. T. *La dance de la vie*. Seuil. Paris, 1984.

HYMES, D. H. «On communicative competence». En PRIDE, J. B. & HOMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Penguin. Harmondsworth. 1972. Págs., 269-293.

JANITZA, J. «Lexique et compétences culturelles». *Les cahiers de l'Asdifle*, 6. 1995. Págs., 47-58.

JENSEN, A. A. «Defining Intercultural Competence. A discussion of its essential components and prerequisites». En SERCU, L. (eds.). *Intercultural Competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe*. (I). Center for Languages and Intercultural Studies/Aalborg University. Aalborg. 1995. Págs., 41-52.

- JODELET, D. (ed.). *Les représentations sociales*. P.U.F. Paris, 1994.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse. Paris, 1988.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Anthropologie structurale*. Plon. Paris, 1958.
- MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette. Paris, 1982.
- MONNATEUIL, F. *La voix des parents*. PEEP. Paris, 1992.
- MORIN, E. *L'Esprit du temps*. Grasset. Paris, 1962. Pág., 13.
- MOSCOVICI, S. (ed.) *Introduction à la psychologie sociale*. Larousse. Paris, 1972.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. «Investigación-acción y curriculum». En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10. 1991. Págs., 69-84.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. «La escuela encrucijada de culturas». En *Investigación en la Escuela*, 26. 1995. Págs., 7-23.
- PIAGET, J. (1972). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris. PUF.
- POIRIER, F. «L'objet civilisation». En *Les Langues Modernes*, 2-3. 1983. Págs., 157-174.
- PORCHER, L. «Programma, progrès, progression, projets dans l'enseignement d'une langue étrangère». En *Etudes de Linguistique Appliquée*, 69. 1988. Págs., 91-100.
- PORCHER, L. *Le français langue étrangère*. Hachette. Paris, 1995.
- SAVIGNON, S. J. *Communicative competence. An experiment in Foreign Language Teaching*. Center for Curriculum Development. Philadelphie, 1972.
- SIGUÁN, M. «Las segundas lenguas en una perspectiva pluricultural». En *Vela Mayor*, 5. 1995. Págs., 49-55.

STACEY, B. *Political Socialization in Western Society*. Arnold. Londres, 1978.

SWIFT, J. *Los viajes de Gulliver*. Vol. I-II. Edit. Libra. Madrid, 1971.

TAJFELD, H. (ed.) *Differentiation between Social Groups: Studies in Inter-group Behavior*. Academic Press. Londres, 1978.

THÉVENIN, A. *La Pédagogie des cultures étrangères. Enseigner les différences*. Sciences Humaines. Paris-Montréal, 1980.

TODOROV, T. et al. *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Júcar Universidad. Madrid, 1988.

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Hachette. Paris, 1986.

EL DESCUBRIMIENTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LOS IMPLÍCITOS CULTURALES

Enrique Barcia Mendo
Catedrático de Escuela Universitaria
Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

1. **Algunas precisiones terminológicas. De la enseñanza de la Civilización a la enseñanza de las relaciones entre lengua y Cultura.**
 - 1.1. **Propuestas de aplicación didáctica en aspectos relacionados con el léxico.**
 - 1.1.1. **Agrupación léxicas en diálogos o frases.**
 - 1.1.2. **La frase.**
 - 1.1.3. **El sistema gramatical.**
 - 1.2. **El contexto situacional.**
2. **Formulaciones teóricas y desarrollos metodológicos.**
 - 2.1. **La narración.**
 - 2.2. **Los proverbios.**
 - 2.3. **Los tebeos.**
 - 2.4. **De nuevo el léxico.**
 - 2.5. **Cuestionario intercultural.**
3. **Las representaciones del extranjero en los contextos escolares: actividades y propuestas.**

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Este texto intenta ser un fiel reflejo de la ponencia de aproximadamente dos horas de duración impartida en la Universidad Internacional

Menéndez Pelayo dentro del Curso *Lenguas para abrir camino*. Me parece necesario antes de nada hacer algunas breves consideraciones sobre el planteamiento con que inicié, ante un auditorio selecto de profesores, aquella intervención oral que ahora se convierte en texto escrito organizado desde otras exigencias narrativas. Presenté entonces algunos documentos que sirvieron como base para la exposición teórica, la reflexión individual, el análisis participativo o, incluso, el debate colectivo y espontáneo de algunas propuestas metodológicas que surgían de ellos. Reproduciré en este artículo la mayor parte de dichos documentos que aparecerán enmarcados en cuadros de texto para distinguirlos de la otra parte de la exposición con la que sin duda alguna están íntimamente relacionados.

Siempre que me he dirigido a auditorios de profesionales de la docencia (ahora transformados en lectores) me ha asaltado la misma inquietud con respecto al mensaje que debo transmitir y que consiste en la búsqueda de ese necesario equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos que debe integrar mi comunicación si quiero colmar las expectativas de los receptores, generalmente experimentados y sensibles a cualquier tipo de desigualdad entre ambas vertientes. Quizás ahora que pongo por escrito mis palabras pueda concederse una mayor atención a los argumentos teóricos sin que ello suponga una renuncia a la dimensión práctica de las propuestas.

En cualquier caso, antes de comenzar con las fundamentaciones teóricas, me parece necesario precisar las dimensiones del concepto «Implícitos culturales» que podemos relacionarlo con términos diversos ya que puede hacer alusión al menos a las siguientes realidades:

- La enseñanza de la lengua y la cultura de un país concreto.
- Los términos «etnocentrismo», «prejuicios» y «estereotipos».
- Los conocimientos culturales «implícitos» que tienen de la realidad del país extranjero los destinatarios (profesores y/o alumnos) de la enseñanza.
- Los conocimientos implícitos que se supone que ya existen en los materiales del manual de lengua extranjera.

Ya que hemos hablado del profesor, conviene recordar que tampoco se trata de un grupo homogéneo puesto que existen muchas diferencias en lo que respecta al grado de conocimiento de la cultura y la civilización de los

países cuya lengua enseñan. Son todavía muchos los profesores de idioma en activo que nunca han residido en estancias continuadas en esos países. Y como todos ustedes saben perfectamente, en la formación inicial de los maestros especialistas en Lenguas Extranjeras, las estancias en el extranjero no son obligatorias ni están financiadas por el Ministerio, como seguramente debieran estarlo.

Hago estas observaciones porque, como veremos inmediatamente en el primer texto para la reflexión, los profesores no sólo deben ser expertos conocedores de la materia lingüística (contenidos gramaticales, sintácticos, etc..) que enseñan, sino de una realidad cultural bastante más compleja.

Documento nº 1

«Resulta un hecho innegable que los seres humanos disponemos de la capacidad de controlar a los demás, y éstos a nosotros, mediante el recurso a múltiples de las rutinas lingüísticas que compartimos socialmente. A través del acto de decir o escribir quién o quiénes participan con nosotros en un acto de comunicación lingüístico, nos fuerzan a producir determinadas respuestas. Las preguntas demandan contestaciones, los cumplidos piden un agradecimiento, las dudas solicitan aclaraciones... Para comprender estas rutinas lingüísticas y, sobre todo, para comprender su esencia en una lengua extranjera que no es la propia, hace falta comprender la sociedad y las normas sociales en la que se producen y se insertan. Conocer la lengua no es suficiente, ya que el verdadero significado de muchos de nuestros actos de habla no reside en las palabras pronunciadas o escritas, sino que se inscribe en un complejo e intrincado mundo de conocimientos sociales. Examinar estas rutinas puede ayudarnos a comprender esa buena parte de supuestos implícitos, no verbalizados y no escritos, sobre los que se basa el discurso social».

VEZ, J. M. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*

Digamos que si queremos incluir en nuestra enseñanza conocimientos socioculturales, la ya tradicional competencia comunicativa quedaría integrada por cinco modalidades:

- Competencia gramatical: que deberá ocuparse de la adquisición del código lingüístico en toda su extensa variedad de destrezas gramaticales, léxicas, fonéticas, etc.
- Competencia discursiva: que deberá garantizar la coherencia del significado.
- Competencia estratégica: que se ocupará de las necesarias estrategias de compensación.
- Competencia sociolingüística: atención a los distintos registros que requiera cada situación de comunicación.
- Competencia sociocultural: a la que prestaremos una especial atención por estar relacionada con el vasto dominio cultural en el que se sitúan los «implícitos culturales», entre muchos otros contextos socioculturales.

Abordaré, pues, desde el alcance y las dimensiones del término «implícitos culturales», incidiré en algunas precisiones terminológicas y desde la consideración de la competencia sociocultural como elemento imprescindible en los procesos de enseñanza y aprendizaje por las relaciones entre lengua y cultura, plantearé desde una orientación antropológica, aquellos desarrollos metodológicos que en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, apuntan F. Debyser y M. di Carlo. Todo ello acompañado por documentos para la reflexión y el debate.

1. ALGUNAS PRECISIONES TERMINOLÓGICAS. DE LA ENSEÑANZA DE LA CIVILIZACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LAS RELACIONES ENTRE LENGUA Y CULTURA

Volvamos ahora al tema de los implícitos culturales y veamos cómo la inquietud por este asunto comienza a gestarse allá por los años 70, que es cuando empiezan a estudiarse las relaciones entre lengua y cultura, con ocasión de un Congreso celebrado en Santiago de Chile sobre la enseñanza de la civilización francesa en los niveles universitarios (en aquellos años se utilizaba el término civilización como sinónimo de cultura).

Documento nº 2

«La civilisation d'un pays, c'est non seulement sa manière propre d'agir, de réagir et de penser...; c'est sa façon de vivre et sa mentalité qui se reflètent ou se traduisent dans sa production artistique, littéraire, picturale ou musicale; c'est son apport scientifique au cours des âges, dans les disciplines importantes comme dans celles que voile parfois un incompréhensible dédain: ce sont ses grands hommes illustres ou méconnus...c'est son folklore et son trésor de légendes; c'est enfin, aussi, le pays lui-même, son paysage dans toute sa richesse et sa variété».

VERLÉE, L. *Enseignement des langues et Information culturelle*

Actualmente, se ha avanzado en las precisiones terminológicas y creo que hoy en día son muchos los profesores de lenguas extranjeras que siguiendo las pautas de la perspectiva antropológica de C. Levi-Strauss (1958), comparten la noción de que una lengua y su cultura son dos realidades muy intrincadas entre sí, (el lenguaje es producto, parte y condición de la cultura) de forma que deberían abordarse integralmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Esta es la dirección en que apuntan C. Guillén y P. Castro (1998):

Documento nº 3

«En el medio educativo y para la enseñanza de Lenguas Extranjeras, se ha llegado a hablar unas veces de civilización –en un polo ético-estético, con temas sobre los monumentos, autores literarios y sus textos, problemas del paro, de la condición femenina, etc.– y otras veces de cultura, realidad social, realidad– en un polo antro-po-socio-etnográfico.

Hoy se trata de abordar lo cultural en una perspectiva social y utilitaria, aceptando la definición que configura a la cultura como el

conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y afectivos...costumbres, hábitos, comportamientos, instrumentos, instituciones, todo tipo de objetos y productos industriales, artesanales, etc. que caracterizan a una sociedad, en la cual se incluye la lengua.»

GUILLÉN, C. y CASTRO, P. *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera.*

Ya entonces (en el Congreso de Chile) se apuntaron algunos de los problemas que afectan a la enseñanza de la lengua-cultura. De todos los aspectos que allí se desarrollaron, me parece interesante que retengamos algunas de las observaciones que hizo el profesor André Thévenin, porque están íntimamente relacionadas con nuestro propósito que no es otro que el de buscar una proyección didáctica.

Documento nº 4

«Nous baignons dans une culture comme nous baignons dans une langue. A vrai dire ce n'est point cet aspect qu'une longue tradition intellectualiste nous a accoutumés de concevoir d'abord. Bien plutôt sommes-nous enclins à en retenir un autre, celui par lequel toute culture se laisse résoudre, au moins pour une partie d'elle-même, en un certain nombre de connaissances ou d'informations. Ce savoir se transmet de génération en génération par une tradition orale ou des ensembles rituels dans les civilisations dites primitives, ou par l'écriture et des oeuvres élaborées dans les civilisations évoluées. La culture, sous ce premier aspect, apparaît donc comme susceptible de conceptualisation. L'intervention d'un code déterminé y est nécessaire, qui permet ensuite le stockage des réalités culturelles. Cependant ... si la culture remplit et dans une large mesure détermine le cours de nos vies, elle s'impose rarement à nos pensées conscientes. A leur insu, elle colore et imprègne toute l'existence des hommes, détermine le champ et

la forme de leurs expériences quotidiennes par le jeu des modèles et des rôles qu'elle leur impose... Tout individu ne manque pas de se faire ou d'avoir une certaine image de la culture à laquelle il appartient. Sans doute, dans la plupart des cas, cette image reste-t-elle latente, voir inconsciente, mais elle existe.»

THÉVENIN, A. *Sur l'enseignement des cultures étrangères*

Lo que se desprende de estas líneas es la doble articulación del sistema cultural, que podemos apreciar en el esquema siguiente:

LA DOBLE ARTICULACIÓN DEL SISTEMA CULTURAL

CULTURA

EXISTENCIA	CONOCIMIENTO
MODELOS	CÓDIGOS
ASIMILACIÓN	APRENDIZAJE

Tomado de: THÉVENIN, A. *Sur l'enseignement des cultures étrangères.*

La enseñanza de una cultura en un sistema escolar supondría, pues, que esos modelos asimilados a lo largo de las experiencias existenciales presentan la posibilidad de ser organizados (sistematizados) como códigos que pueden ser aprendidos. La columna de la izquierda haría alusión a los modelos culturales implícitos, mientras que si seguimos la columna de la derecha, nos estaría indicando los códigos explícitos que pueden ser transmitidos en un contexto de enseñanza aprendizaje de la lengua y la cultura extranjeras.

Dentro de esta perspectiva histórica que estamos considerando, no me resisto a presentarles algunas de las conclusiones a las que llegó Francis Debyser que todavía hoy siguen vigentes en el ámbito de las lenguas extranjeras.

La enseñanza de la lengua-cultura se hace posible en la medida en que se abandonan los presupuestos estructuralistas y comienza a considerarse la lengua como un instrumento de comunicación.

Documento n° 5

«Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté linguistique en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique...»

MARTINET, A. *Éléments de linguistique générale*

En el ámbito anglosajón será M. A. K. Halliday quien insista en este nuevo tipo de enfoques funcionales:

Documento n° 6

«...para Halliday “aprender una lengua es aprender a significar en esa lengua”... De este modo, el lenguaje, más que un medio de transmitir información, sirve para cumplir una función social, textual. La implicación directa de estos presupuestos en el ámbito disciplinar de la enseñanza de lenguas extranjeras se traduce, como expondré a continuación, en una relevancia para el profesor y el alumno sobre la dimensión del lenguaje como fenómeno social: el conocimiento de la lengua –propia o extranjera– no es sólo el conocimiento de la estructura de las oraciones, sino también el conocimiento de la estructura y las funciones del discurso».

VEZ, J. M. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*

De las distintas aportaciones teóricas, los profesores de lengua extranjera podemos extraer las siguientes consecuencias:

1. No basta con que el alumno aprenda a utilizar un nuevo código, hay que hacerle comprender que ese nuevo código implica una visión del mundo diferente y que no se trata simplemente de un juego de símbolos o de signos nuevos que puedan traducir según una correspondencia literal, los mensajes que él emite habitualmente en su lengua materna.
2. La lengua reubicada en su contexto cultural escapa al mecanicismo automatizado de los ejercicios descontextualizados.
3. La iniciación en el conocimiento de la lengua-cultura constituye un importante factor de motivación.
4. La enseñanza de la civilización (es decir, de lo que hoy llamamos la lengua-cultura) puede iniciarse desde los primeros años de estudio de la lengua extranjera.

Desde mi punto de vista, quizás sea esta última afirmación la más interesante, porque nos permite romper el prejuicio según el cual es necesario que unas sólidas bases lingüísticas sean adquiridas antes de pasar al estudio de la civilización (de la cultura).

Creo que afirmaciones de este tipo nos permiten llegar a la certeza pedagógica de que enseñar una lengua es enseñar la cultura. Aunque naturalmente la fórmula lengua = civilización corre el riesgo de ser considerada un sofisma tranquilizador si no implica, en el plano de la práctica, las aplicaciones pedagógicas precisas.

Las propuestas de aplicación didáctica para la enseñanza de la civilización las resume F. Debyser en los siguientes aspectos relacionados con el léxico y sus agrupaciones, la frase, el sistema gramatical o el contexto situacional.

1. 1. Propuestas de aplicación didáctica en aspectos relacionados con el léxico

Los profesores de lengua extranjera debemos estar convencidos de que el contenido lingüístico elemental de los programas para debutantes están *marcados* de la cultura (él dice la civilización) del país.

Así, por ejemplo, el léxico fundamental¹ para la descripción de una *vivienda* en los manuales de francés o de inglés nos está ofreciendo la imagen de una vivienda esencialmente francesa o inglesa.

Con el campo semántico *familia* sucedería exactamente lo mismo, puesto que el léxico expresa matices socioculturales específicos de cada país:

«père» y «mère» / «maman» y «papa»
«mother» y «father» / «mum» (mummy) «dad» (daddy)

Los dos primeros son imprescindibles en un diálogo familiar. El alumno tendrá que comprender matices aún más sutiles: por ejemplo, que «maman» es un vocativo que podrá utilizar para hablarle a su madre, pero que no lo utilizará para hablar a un tercero o que las formas abreviadas y los diminutivos tienen un valor afectivo especial.

Lo mismo sucede con *la granja* y su bestiario: Una granja inglesa estaría caracterizada por las ovejas (lanudas, caras negras) y las vacas, una francesa por las ocas y una extremeña por los cerdos.

En el ámbito del *alojamiento*, existen palabras inglesas cargadas de significaciones específicas de la cultura anglosajona, así, la expresión «bed and brekfast» se refiere a un tipo de alojamiento en domicilio particular que facilita al cliente la cama y el desayuno y que seguramente encubre una alternativa económica al alojamiento en hoteles, camuflada con el tópico de la convivencia en familia, de un nuevo estilo de hacer turismo que posibilita un conocimiento más auténtico del país visitado, etc.

1.1.1. Agrupaciones léxicas en diálogos o frases

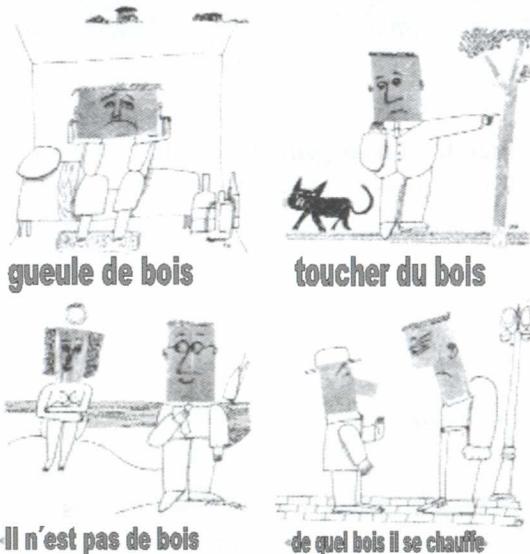
Siguiendo la propuesta del profesor F. Debyser, consideremos ahora la palabra francesa *Bois*.

¹ Hablamos de «Léxico fundamental», es decir, de esas palabras que sabemos, por las encuestas realizadas, que tienen una frecuencia y una disponibilidad grandes y que son las que se incluyen en todos los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

- *Bois* figura con un alto índice de frecuencia en francés, porque en el desglose conceptual de la visión del mundo de los franceses, la misma palabra sirve para designar:
 - a) Un lugar plantado de árboles. (Bosque)
 - b) Una materia. (Madera)
 - c) Un combustible. (Leña)
 - d) Un material de construcción. (Planchas)

Estamos ante el empleo de una palabra única donde la mayor parte de las lenguas utilizan cuatro (o dos) términos diferentes.

El valor sociocultural de esta palabra aumenta cuando consideramos los amplios horizontes que ofrecen la semántica y los campos asociativos.



Fuente: DEBYSER, F. *Le rapport langue/civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants*.

La expresión francesa «*avoir la gueule de bois*» no tiene una correspondencia literal en español, donde se utiliza «*tener resaca*».

«*Toucher du bois*» se utiliza como expresión supersticiosa para ahuyentar la mala suerte. Aquí sí existe una correspondencia literal con el español «*tocar madera*», mientras que en italiano, se recurre a otro tipo de material; un italiano diría «*tocar hierro*» y un inglés se referiría más bien a «*cruzar los dedos*».

En la siguiente expresión, «*il n'est pas de bois*» = «uno no es de madera», tanto el español como el francés coinciden en sus apreciaciones, mientras que en la última de las que presentamos en el recuadro, «*de quel bois il se chauffe*» surge de nuevo la disensión semántica porque en español, para expresar la discrepancia amenazante, diríamos algo así como «*No sabe usted cómo las gasto*».

1.1.2. *La frase*

Como acabamos de comprobar, las palabras (incluso las aparentemente menos típicas) son en realidad testimonios culturales que serían mal empleadas desgajadas de su contexto sociocultural. Pues bien, algo parecido sucede con la frase.

En cada idioma, la frase tiene su orden canónico, sus marcas específicas, su ritmo y su prosodia.

No se trata de transmitir ningún narcisismo lingüístico (el francés es la claridad, la racionalidad, la precisión, la lengua que mejor expresa el pensamiento, etc.), sino de hacer que el alumno sea consciente desde el principio, de que el «*découpage rythmique*» del francés corresponde casi siempre a la organización gramatical de la frase.

1.1.3. *El sistema gramatical*

Encontramos igualmente comportamientos lingüísticos ligados con hábitos de representaciones del mundo que no son necesariamente los mismos que los del alumno extranjero.

Ejemplos:

- La distinción entre singular/plural
- Lo animado y lo inanimado
- Las categorías gramaticales tradicionales
- Cualquier estructura que implique valores aspectuales, etc.

Se trata, sencillamente, de persuadir a los profesores de lenguas extranjeras que las estructuras más banales como:

<i>Je bois du vin</i>	<i>I drink wine</i>
<i>Je n'aime pas le lait</i>	<i>I do not like milk</i>
<i>Je prends mon petit déjeuner</i>	<i>I have breakfast</i>
<i>J'ai mal à la tête</i>	<i>I have headache</i>
<i>Je me lave les mains</i>	<i>I wash my hands</i>
<i>Je vais être en retard</i>	<i>I am going to be late</i>
<i>Je viens d'arriver</i>	<i>I have just arrived</i>
<i>Je suis en train de travailler</i>	<i>I am working</i>

son expresiones «idiomáticas» que pueden ser difíciles para los alumnos únicamente porque el punto de vista que adopta el Francés (o el Inglés) para comunicar esas experiencias simples puede ser insólito o inhabitual para el joven extranjero.

Lo mismo sucede con esas otras frases o expresiones en las que no existe ninguna correspondencia entre los tres idiomas considerados:

<i>It's raining cats and dogs</i>	<i>Está lloviendo a cántaros</i>
<i>Il pleut des cordes (des hallebardes)</i>	

Muy relacionados con estos aspectos gramaticales señalados por F. Debyser están los «falsos amigos», esas expresiones de un idioma extranjero que formalmente coinciden con otras de nuestra lengua materna que significan, sin embargo, algo radicalmente distinto y que son pedagógicamente tan rentables, por lo motivadores que resultan:

<i>Polvo</i> = En portugués, « <i>Pulpo</i> »
<i>Preservative</i> = conservante (no « <i>preservativo</i> »)
<i>In progress</i> = en curso (no « <i>en progreso</i> »)
<i>Diversion</i> = desvío (no « <i>diversión</i> »)
<i>Constipation</i> = estreñimiento (no « <i>constipado</i> »)
<i>File</i> = archivo (no « <i>en fila</i> »)
<i>Foundations</i> = cimientos (no « <i>fundaciones</i> »)
<i>Lane</i> = calle (no « <i>lana</i> »)
<i>Lecture</i> = clase/lección (no « <i>lectura</i> »)
<i>Library</i> = biblioteca (no « <i>librería</i> »)
<i>Rope</i> = cuerda (no « <i>ropa</i> »)

1.2. El contexto situacional

Esta sería la última dimensión señalada por F. Debyser en su artículo «*Le rapport langue/civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants.*»²

Hace referencia a la utilización del diálogo en situación y al conocimiento de la realidad sociocultural de una lengua que, en todo momento, ofrece distintas fórmulas lingüísticas que serán utilizadas en función del contexto o del soporte sociocultural. Piénsese, por ejemplo, en los matices y diferencias entre las diversas formulas de salutación, de despedida, de agradecimiento, entre el tuteo o el tratamiento de usted, etc. que existen en cada lengua.

Esta idea está haciendo alusión a uno de los temas que posteriormente serán desarrollados por la pragmática en sus estudios sobre la «Cortesía», llevados a cabo por M. V. Escandell o Leech, que llega a formular seis máximas de cortesía que rigen sus manifestaciones pragmáticas.

Documento nº 7

«Hoy en día nadie pone en duda el hecho de que no resulta posible un acto conversacional al margen de las convenciones sociales que lo determinan... En la enseñanza de las lenguas extranjeras es necesario asumir el hecho de que los alumnos necesitan desarrollar una cierta sensibilidad hacia los prejuicios sociales y culturales que conllevan determinados actos de habla, y que una sensibilidad de este tipo –que se puede impulsar mediante el diseño de contenidos específicos de tipo actitudinal– resulta un prerrequisito básico para comprender la nueva lengua como un medio de traspasar el umbral de la comunicación intercultural.»

VEZ, J. M. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*

² DEBYSER, F. «*Le rapport langue/civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants*». En REBOULLET, A. *L'enseignement de la civilisation française*. Hachette. Paris, 1983.

El siguiente ejemplo citado en la obra de J. M. Vez nos advierte del cuidado especial que debe ponerse en el análisis de los contextos pragmáticos para evitar los errores que pueden surgir de una incorrecta interpretación de los implícitos culturales:

«A and B are friends and share a flat. An old friend of B, C, has come to stay for a weekend. A just has met her. It is A's turn to cook a meal which she has done. She is now doing the washing up and realises they have run out of washing up liquid. B is in the shower and A and C are in the kitchen. B and C are native speakers of English and A is a native speaker of Spanish.

C: Do you want me to put the plates away?

A: No, go and get some washing up liquid from the corner shop.

C (looks at A and does not say a word)

A: There's some money on the table.

C: Oh! I see.»

MÁRQUEZ, R. *The teaching of 'politeness' in the language classroom.*

2. FORMULACIONES TEÓRICAS Y DESARROLLOS METODOLÓGICOS

La fundamentación teórica, las precisiones conceptuales, son siempre necesarias, especialmente en un área como la Didáctica de la Lengua y la Literatura que se nutre en gran medida de las aportaciones de la Lingüística, entre otras muchas ciencias consolidadas científicamente con algunos años de anterioridad. Lo mismo puede decirse del ámbito específico de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Si exceptuamos la enseñanza del Método Tradicional, los posteriores desarrollos metodológicos siempre han surgido como consecuencia de las formulaciones teóricas acuñadas en el seno de la Lingüística (en sus vertientes estructuralista, generativa-transformacional, pragmática, etc.) combinadas en muchos casos con las aportaciones de investigaciones realizadas en el seno de la Psicología, la Pedagogía, o la Antropología.

José Manuel Vez comenta citando al didácta francés E. Roulet, que: «*la aportación primordial de la gramática estructural al estudio de la morfología de la lengua oral y la que lleva a cabo la gramática generativa-transformacional en el área de la sintaxis contribuyen ambas a un conocimiento mucho más completo y preciso del sistema del lenguaje por parte de los profesores que lo enseñan, lo que trae como consecuencia una ruptura en la práctica tradicional que permitía a cualquier individuo con un conocimiento implícito de una determinada lengua acceder a su enseñanza.*»³

De estas afirmaciones no debe deducirse que las relaciones entre teoría lingüística y didáctica de las lenguas puede plantearse de manera unidireccional. Creo más bien, con J. M. Vez, que es necesario buscar una relación que opere en ambas direcciones partiendo del esquema de Bernard Spolsky, reproducido en la página 61 de su obra ya citada, según el cual las relaciones entre Teorías lingüísticas y Descripción de una lengua están al mismo tiempo interconectadas con las Teorías del aprendizaje, la Pedagogía del aprendizaje y, finalmente, con la Práctica en Didáctica de la Lengua Extranjera.

No creo que nadie discuta hoy en día la necesidad de especificar los fundamentos lingüísticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras cada vez que tengamos que realizar propuestas concretas de actuación. Esto es algo que suelen hacer en los prólogos los autores de manuales que se constituyen, a veces, en guías didácticas de extraordinario valor para los maestros usuarios. Creo que disponer de unos referentes teóricos para la enseñanza de una nueva lengua puede servirnos de armazón conceptual sobre el que levantar nuestras propuestas metodológicas. Por esta razón, voy a presentarles a ustedes un esquema que podría constituirse en la referencia teórica subyacente a lo que posteriormente iremos desarrollando al profundizar desde distintas perspectivas en el estudio de las relaciones entre lengua, sociedad y cultura que debemos tener siempre presentes a la hora de referirnos a los implícitos culturales.

³ VEZ, J. M. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ariel. Barcelona. 2000.



Examinemos ahora algunos de los contenidos del esquema:

La orientación antropológica resulta interesante para los profesores de lenguas extranjeras aunque sólo fuera porque sus estudios sobre la diversidad de las culturas contribuyen a deshacer los prejuicios del etnocentrismo. Así, para el ilustre antropólogo C. Lévi-Strauss: «*La diversidad de culturas es un fenómeno natural, resultante de las relaciones directas o indirectas entre las sociedades... La actitud más antigua, y que descansa sin duda sobre fundamentos psicológicos sólidos en vista de que tiende a reaparecer en cada uno de nosotros cuando nos hallamos puestos en una situación inesperada, consiste en repudiar pura y simplemente las formas culturales –morales, religiosas, sociales, estéticas– que están más alejadas de aquellas con las que nos identificamos...*».⁴

⁴ LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropología estructural*. Siglo XXI. México, 1980. Pág., 16.

Examinemos algunos ejemplos en los que puede comprobarse la certeza de las observaciones del citado autor.

Cada vez que estalla algún conflicto (económico, social, religioso, de convivencia, etc...) con alguna etnia o país distintos del nuestro surgen curiosas interacciones lingüísticas. Por ejemplo, si consideramos el todavía reciente conflicto pesquero con Marruecos, aún puede escucharse el eco de expresiones como ésta:

*«con los **moros** no se puede negociar, son todos unos **falsos** que no respetan nunca la palabra...»*

Si la selección española de fútbol pierde un partido y el árbitro de ese encuentro era italiano, no resulta difícil escuchar frases del tipo:

*«Los italianos son todos unos **mafiosos**...»*

Con ocasión de los conflictos raciales del mes de mayo del año pasado (30 heridos en una noche de violencia racial en Oldham, al norte de Manchester), Simon Hughes, del Partido Liberal-Demócrata, responsabilizó a la oposición conservadora de azuzar la tensión racial en Oldham y otras localidades con un fuerte contingente de población de color con su reaccionario discurso en materia de inmigración. De nuevo surge la importancia del lenguaje como elemento sociocultural de primera magnitud.

Documento nº 8

«Debemos tener cuidado con nuestro lenguaje. No ayuda y en algunos casos bien podría incitar a la gente a pensar que pueden actuar frente a los problemas con un lenguaje, actitud y comportamiento intolerantes.»

HUGHES, Simon. Del Partido liberal demócrata
Diario El País, 28 de Mayo de 2001

Los ejemplos podrían multiplicarse y todos ellos podrían hacernos pensar en una utilización del lenguaje provocada por la inmediatez de los con-

flictos, pero la verdad es que este no es un fenómeno actual, sino una realidad que ha existido siempre a lo largo de la historia. C. Lévy-Strauss ya lo había observado. Así, la Antigüedad confundía todo lo que no participaba de la cultura griega (y luego grecorromana) bajo el nombre de *bárbaro*; la civilización occidental utilizó después el término de *salvaje* con el mismo sentido... En los dos casos no se quiere admitir el hecho mismo de la diversidad cultural; se prefiere echar fuera de la cultura todo lo que no se conforma a la norma bajo la cual se vive. Este punto de vista ingenuo está sin embargo profundamente arraigado en la mayoría de los hombres.

Los Antropólogos estudian los estereotipos étnicos y nos indican que a veces obedecen a unas condiciones de manipulación con consecuencias políticas o económicas:

Documento n° 9

«El caso de los Indios en Norteamérica constituye un ejemplo expresivo. Durante el tiempo en el que estuvieron interesados en comerciar con ellos y en convertirlos al cristianismo, los exploradores ingleses destacaron aquellos aspectos del complicado estereotipo indio ya desarrollado y apropiado para estas actividades. Se veía a los indios como Richard Hakluyt los describió en 1585: simples y rudos de modales, y carentes del conocimiento de Dios o de cualquiera de las leyes buenas, aunque de naturaleza gentil y manejables y muy aptos para recibir la religión cristiana y someterse asimismo a un buen gobierno. Sin embargo, cuando el objetivo de los intentos británicos era el asentamiento permanente, se asignó al indio el papel de desnudo, lascivo, brutal, pícaro, engañoso y poco cooperativo. Y este aspecto de la identidad que les atribuyeron justificó la conquista y el posterior sistema de reservas para atribuir a los indios el carácter de «peligrosos»

DOUGLAS, W. A. y LYMAN, S. M. *Etnicidad: estrategias en el manejo de la impresión individual y colectiva*

Como puede comprobarse en este texto, la lengua (el léxico peyorativo en este caso: «desnudo», «lascivo», «brutal», igual que en los ejemplos

anteriores, «moros», «falsos», «mafiosos»...) es un fiel reflejo de las representaciones culturales que emanan de un determinado sistema.

Algunos análisis de los antropólogos nos sitúan de lleno en el tema de los implícitos culturales y de los estereotipos, así como en el de las representaciones que elaboramos para acceder a una cultura desconocida, y nos indican el camino que debemos seguir los profesores de lenguas extranjeras a la hora de realizar nuestras propuestas metodológicas en el aula. En la línea señalada por Stanford y Douglas, deberíamos tener siempre presente que la participación en un estado étnico es para el miembro, signo de su etnicidad. Por otra parte, al extraño se le nota que no es miembro, precisamente, por la ignorancia de aquellos elementos étnicos que no pueden ser explicitados, sino percibidos silenciosamente... Este estado simbólico de la etnicidad es la raíz básica del etnocentrismo.

El orden social descansa en las opiniones compartidas y usos comunes. La necesidad de un acuerdo mutuo en el conjunto de reglas que gobierne las relaciones interétnicas generalmente da como resultado unos estereotipos étnicos y raciales.

Un caso concreto en el que pueden apreciarse la existencia de estereotipos (en ambas direcciones) y la manera de afrontarlos o superarlos, lo encontramos en la reciente incorporación de enfermeros a Gran Bretaña. Allí se necesitan enfermeros. Y en España, 40.000 no tienen empleo estable. Por eso, ambos países firmaron un programa de contratación. Ya hay allí 75 españoles.

«Dado que las imágenes que suele sugerir España en las mentes de los pacientes y el personal hospitalario son de vacaciones llenas de sol y sangría en Salou, Benidorm o Mallorca, la idea de que unos jóvenes hayan ido desde lugares próximos a esos paraísos mediterráneos para trabajar en puestos que no quiere nadie les resulta, al mismo tiempo, conmovedora y sugerente.»⁵

Las representaciones (a menudo erróneas) que de la otra cultura tenían los afectados se han producido en ambos sentidos. Veamos qué opinaban los españoles.

⁵ WEBSTER, Justin. *Se exportan enfermeros*. El País Semanal. 13 de Mayo de 2001.

Documento nº 10

«Se recurrió a una enfermera española que ya había trabajado en una unidad de cuidados intensivos en Blackpool para que aportara ideas sobre cómo ayudar a los recién llegados con escaso dominio del inglés. La mayoría de los solicitantes basaban sus expectativas en unos cuantos tópicos manidos. Muchos como Gema y Almudena no habían salido nunca de España. Cuando hablaban con sus amigos sobre el país al que iban, surgían una serie de ideas habituales sobre Gran Bretaña: lluvia, mala comida, campos verdes y gente reservada, cortés y bastante fría. «Lo único que tenemos son estereotipos e ideas preconcebidas», explicaba Gema la semana antes de irse. «La verdad es que no sabemos cómo serán las cosas».

WEBSTER, Justin. *Se exportan enfermeros.*
El País Semanal. 13 de Mayo de 2001.)

Un seguimiento del programa de enfermeros nos aportaría muchos datos sobre los estereotipos y los prejuicios. No podemos detenernos ahora en un análisis exhaustivo de la experiencia pero sí que podemos constatar que, por ejemplo, se han producido modificaciones en las apreciaciones de ambos grupos culturales. Los británicos declaran en el citado artículo que *«Las enfermeras españolas son extraordinarias, me han impresionado»*. Y los españoles dicen: *«Lo que sí les sorprendió fue la gente. La encontraron mucho más amable y acogedora de lo que tenían, muy distinta de la imagen reservada y superior que tenían de los británicos...La gente es verdaderamente simpática...»*.

No sólo han tenido problemas lingüísticos (agravados por la forma de hablar de Lancashire), también han tenido problemas derivados del desconocimiento del sistema cultural (algunos de ellos meramente técnicos, pero otros más estrictamente culturales, relacionados con los hábitos y prácticas culturales):

«La parte desagradable es que no se les permite hacer algunas cosas para las que sí están autorizados en su país. En España, todos

los enfermeros son titulados universitarios con la misma cualificación, mientras que en Gran Bretaña las categorías van de la A a la F, y no hay una titulación universitaria. En España, los enfermeros pueden extraer sangre arterial e insertar sueros (cánulas intravenosas). En Gran Bretaña, esas cosas están reservadas a los médicos, o a enfermeras que han hecho cursos especiales y adicionales.... Además, los españoles no están acostumbrados a tener que lavar a los pacientes, algo que en Gran Bretaña está incluido en la práctica de cuidar de toda persona, y no sólo de sus necesidades estrictamente médicas».⁶

Las observaciones que hace Maddalena Di Carlo en el capítulo tercero, «Estereotipos e identidad», de su obra *L'Interculturel*⁷ resultan especialmente interesantes porque nos iluminan sobre el papel de los estereotipos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Según ella, los estereotipos desempeñan un papel importante en el proceso de construcción de conocimiento. La observación crítica y el conocimiento de los fenómenos constituyen el primer paso para su eventual discusión y modificación.

En este sentido parece demostrado que: *«la possibilité d'accéder à des informations circonstanciées et à un schéma alternatif aux stéréotypes contribue à améliorer notre disposition envers les autres. Mais ce type d'activité ne représente qu'un premier volet et il se révélerait insuffisant sans la compréhension des mécanismes de construction des certitudes et de leur fonction.»⁸*

Documento nº 11

«En effet, des enseignants accompagnateurs ont dû avouer qu'en dépit des convictions répandues, la participation des élèves à des échanges internationaux ne constitue pas, en soi, un moyen pour modi-

⁶ Ibidem.

⁷ DI CARLO, Magdalena. *L'Interculturel*. Clè International. Paris, 1998.

⁸ Ibidem. Pág., 82.

fier certaines idées préconçues sur le pays hôte, mais qu'au contraire les jeunes participants avaient l'impression de voir confirmés leurs préjugés dans les «faits». Préjugés qu'ils défendaient avec une conviction encore plus forte, une fois rentrés chez eux.»

DI CARLO, M. *L'Interculturel*.

Resulta imprescindible profundizar en el concepto de estereotipo, aplicado casi siempre a las imágenes negativas atribuidas a ciertos grupos sociales, generalmente desfavorecidos.

Resultan verdaderamente interesantes los análisis que desde la psicología social y cognitiva realiza la citada autora, porque en ellos se hacen patentes los procesos cognitivos y las operaciones mentales que se insertan en los contextos sociales, así como el conjunto de reglas de interpretaciones culturales que actúan en las estrategias de categorización. Pero en lugar de extendernos en esas consideraciones teóricas me parece más rentable trabajar con un nuevo documento en el que se plasman las representaciones del otro, poniendo de manifiesto la necesidad de establecer negociaciones, si queremos cuestionar la supuesta «neutralidad» de dichas representaciones:

Documento nº 12

SUPERANDO EL ETNOCENTRISMO

Lee el texto siguiente, puede servirte como punto de partida para discutir con tus compañeros sobre los estereotipos:

Así vemos a nuestros vecinos europeos

Nos indigna que piensen que todos los españoles somos toreros, pero ¿qué sabemos de ellos?

(Texto adaptado de la revista MIA, nº 555, 28 de abril de 1997)

FRANCESES:

Tienen fama de...

Los españoles vemos a los franceses muy arrogantes, chovinistas y engreídos. Tenemos el complejo de que siempre nos han mirado por encima del hombro. Envidiamos su cultura, pero les rechazamos por cursis y prepotentes.

ASÍ SON EN REALIDAD: La revolución francesa fue el motor del cambio en la estructura social europea. Los franceses han sabido siempre exportar su cultura, su cocina y su vino. Actualmente, de los países de la Unión Europea, Francia es el de mayor esperanza de vida, lo que refleja el nivel de bienestar social alcanzado. Según las encuestas, los franceses valoran la familia y los amigos más que la lectura, y las vacaciones son para ellos algo sagrado. Se levantan a las siete, cenan a las ocho de la tarde y se acuestan a las once y media.

ITALIANOS

Tienen fama de...

Nos parecen mentirosos, muy simpáticos, divertidos y excesivos. Nos los imaginamos comiendo espaguetis y defendiendo el honor de la “mamma”. Los hombres (guapos, donjuanes y tiernos como Marcello Mastroniani) nos encantan a todas.

ASÍ SON EN REALIDAD: Los italianos han llevado su cultura a través de la emigración a países como Estados Unidos y Argentina. Un ejemplo es su gastronomía que se ha impuesto en todo el mundo... Su nivel de participación y cultura política es superior al de otros países de su entorno. El índice medio de lectura es alto. La familia es un valor fundamental, pero hoy aleja a Italia del tópico. Los horarios son parecidos a los de los franceses: madrugan.

BRITÁNICOS

Tienen fama de...

Siempre los vemos con la taza de té en la mano o fumando en pipa. Esa imagen la han immortalizado las películas: el clásico “gentleman” inglés, un poco aburrido, con el bombín o el monóculo como signos característi-

cos, hablando entre dientes haciendo gala de la flema británica. De un tiempo a esta parte ha aparecido otro tópico: el de que son todos «hooligans».

ASÍ SON EN REALIDAD: El Reino Unido es un cóctel entre la historia y la innovación, conviven las tradiciones más estrictas con la modernidad más llamativa. Los ingleses son amantes de la literatura y el teatro. Son buenos administradores comerciales y ocupan el número 19 entre los países más ricos del mundo... Son los europeos que más horas dedican a ver la televisión: 3 horas y 50 minutos de media. Y los que más pronto cenan: casi nadie lo hace después de las 6.

ALEMANES:

Tienen fama de...

Decimos que son autoritarios, perfeccionistas, trabajadores y disciplinados. Pero luego, la otra imagen (distorsionada y tópica) que nos muestran los turistas, que se abrasan en las playas españolas y que culminan sus noches del sábado bebiendo litros y más litros de cerveza, nos deja bastante atónitos y sorprendidos por su contraste con la legendaria seriedad teutona.

ASÍ SON EN REALIDAD: Alemania se ha convertido en la potencia económica europea. Es un país de grandes filósofos, músicos, pintores y escritores. Los alemanes tienen una gran capacidad para trabajar y progresar en equipo... La lectura y comer o cenar en casa con sus amigos son sus hobbies favoritos. Se levantan a las 6,45 cenan a las 18,45 y se acuestan a las 23 horas.

IGLESIAS CASAL, I. *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y provocación.*

Después de analizar las características de la narración como realización lingüística que contribuye al conocimiento de la identidad del otro, M. Di Carlo ofrece algunas propuestas de trabajo que enriquecemos ahora con nuestras propias aportaciones, entre las que podríamos citar la narración, los proverbios, los tebeos, el léxico.

2.1. La narración

Un ejercicio interesante consiste en aprender a contar la misma historia de otra manera, aprender a dejar que la cuenten otros distintos de nosotros. Yo puedo contarme en primera persona y escuchar cómo otros me cuentan en tercera persona. Es algo así como una iniciación a la autobiografía.

El contraste de nuestros relatos con los análisis de otras personas puede poner de manifiesto la separación existente entre lo que uno vive y experimenta personalmente y una visión a menudo simplificada de sus problemas (Los adolescentes son todos parecidos, no leen, son ignorantes, se visten todos de la misma forma, no tienen ganas de trabajar, etc.)

También podemos pedir a los alumnos que cambien de papel y que no sean los narradores sino que se dediquen a escuchar: pueden entrevistar a extranjeros que residan en su ciudad, lo cual arrojará nuevos datos sobre la percepción que tenemos de ellos.

«À un autre niveau d'abstraction, bien d'autres formes de narration peuvent être exploitées, non seulement dans le but d'apprendre des contenus nouveaux ou de fixer des formes linguistiques, mais afin de développer chez les élèves un regard critique envers des affirmations apparemment neutres ou objectives...»

- *Récits de voyage,*
- *Cartes géographiques de différentes époques,*
- *Correspondences,*
- *Les manuels de langue étrangère peuvent se prêter à des lectures multiples et devenir des occasions de réflexion sur la façon dont les hommes ont toujours essayé de se représenter en opposition ou en relation avec les autres.*
- *Les oeuvres de fiction (contes, romans, pièces de théâtre, films) qui mettent en scène et font se rencontrer des mondes culturels différents.»*⁹

⁹ Ibidem. Página, 100.

Para alumnos con un nivel ya avanzado recomendamos el libro de Raymond Queneau: *Exercices de Style*, que enlazaría con la propuesta narrativa inicial de la profesora M. Di Carlo consistente en «aprender a contar la misma historia de otra manera».

2.2. Los proverbios

Los proverbios y los refranes, nacionales o extranjeros, relativos a las ciudades, regiones y sus habitantes pueden constituir el objeto de un análisis sobre las categorizaciones que los diferentes pueblos operan sobre sí mismos y sobre los otros. Como en muchas otras actividades interculturales, lo interesante sería el análisis comparativo en las dos lenguas.

D'Angleterre ne vient bon vent ni bonne guerre.

Da Espahna nem vem bom vento nem bon casamento

Qui fit Breton fit larron

Del andaluz, guarda tu capuz

The early bird catches swom

A quien madruga Dios le ayuda

Poco a poco la vieja hila el copo

Petit à petit l'oiseau fait son nid.

When in Rome, do as Romans do

Allá donde fueres, haz lo que vieres.

Birds of a feather flock together

Dime con quien andas y te diré quién eres.

Rome wasn't built in a day

Zamora no se ganó en una hora.

2.3. Los tebeos

Los álbumes de Asterix podrían igualmente constituir un excelente soporte para alcanzar el mismo objetivo: el pequeño galo recorre numerosas poblaciones diferentes, cada una con características un poco caricaturizadas y estereotipadas. Sirvan como ejemplo estas viñetas sacadas de una traducción

vers de signification constitué par les mots...Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons besoin de connaître un nombre minimum de mots pour exprimer nos idées; mais du fait du non-isomorphisme des langues, deux mots dans deux langues différentes indiqueront difficilement le même objet ou concept. Si pour n'importe quel mot, il est possible de distinguer deux types de signification, dénotative et connotative, il existe des mots ou groupes des mots qui sont plus que d'autres porteurs d'une implication culturelle. R. Galisson appelle ces mots, tout pénétrés de culture, des mots à «Charge Culturelle Partagée.»

DI CARLO, M. *L'interculturel.*

El profesor de lengua extranjera tiene como obligación preferente promover la adquisición de la competencia comunicativa, por ello los aspectos señalados en este texto tienen una especial significación, teniendo en cuenta el papel motivador de ese tipo de palabras a las que se refiere R. Galisson.

Quien tenga experiencia como profesor de español a extranjeros podrá constatar el interés de los alumnos por palabras como «botellón», «movida», «litrona», etc. que están transmitiendo una forma de entender la cultura del ocio entre la población juvenil de nuestro país.

«C'est pour cela que les adolescents montrent une grande curiosité pour les mots argotiques, les expressions imagées, les gros mots en langue étrangère, non seulement parce qu'ils s'éloignent d'une conception scolaire de la langue, ou pour la dose d'interdit et de transgression qu'ils contiennent, mais surtout parce que les connaître signale l'appartenance à un groupe de pairs»¹⁰.

No resulta difícil encontrar distintas opciones léxicas que podremos presentar a nuestros alumnos agrupadas en diferentes niveles de lengua que van desde lo más literario a lo más familiar o incluso vulgar, como en los siguientes ejemplos

¹⁰ Ibidem. Pág. 104.

<i>Automóvil</i>	<i>Coche</i>	<i>Carro</i>
<i>Automobile</i>	<i>Voiture</i>	<i>Bagnole</i>
<i>Agente</i>	<i>Policía</i>	<i>Madero</i>
<i>Agent</i>	<i>Gendarme</i>	<i>Flic.</i>

Naturalmente, los profesores de lengua extranjera trabajamos con el nivel de lengua estándar, pero, no obstante, algunos métodos de idiomas para debutantes introducen en cada lección o unidad didáctica, un término marcado socioculturalmente, es decir, alguna palabra de esos niveles de lengua a los que acabamos de referirnos.

2.5. Cuestionario intercultural

Termino ya con este apartado presentando otra propuesta de alcance intercultural, el cuestionario, que podemos utilizarlo especialmente al iniciar nuestros cursos. La finalidad de esta encuesta se centra en el hecho de reflexionar sobre el conocimiento, sobre la representación que del país extranjero y de sus habitantes se hacen nuestros alumnos al iniciarse en el estudio de su lengua-cultura. Resultaría interesante pasar la misma encuesta a los mismos alumnos al final del ciclo de sus estudios para comprobar si esas apreciaciones iniciales han experimentado alguna modificación o si por el contrario, el valor de los estereotipos permanece por encima de los mensajes que se transmiten en las aulas.

Documento nº 14

I. Les images, les représentations, les stéréotypes

Images, portrayals, stereotypes

A. – La France, c'est (objets, idées, lieux, personnes....)

Britain is (objets, ideas, people...)

– Être Français, c'est (adjectifs, phrases....)

To be British is/means (Adjectives, sentences...)

– La langue française, c'est (adjectifs....)

The English language is (adjectives...)

- B. – En France, j’aime (objets, idées, lieux personnes....)
 About Britain I love (objets, ideas, places, people...)
 – Chez les Français, j’aime (attitudes, comportements, caractères...)
 About the British I love (attitudes, behaviours, characters...)
 – Dans la langue, j’aime (caractéristiques, oeuvres....)
 About the language I love (peculiarities, literary works)
- C. – En France, je n’aime pas...
 About Britain I don’t love...
 – Chez les Français, je n’aime pas....
 About the British I don’t love...
 – Dans la langue, je n’aime pas...
 About the language I don’t love...
 The British are (no more than 5 adjectives)
 – Nous sommes (*idem*)
 We are (no more than 5 adjectives)

II. Nous et les autres

Us ad the others

Ressemblances entre

Similarities between

- La France et votre pays
 Britain ad your country
- Les Français et vos conationaux
 The british ad your country-mates
- Le français et votre langue
 English and your language

Différences entre

Dissimilarities

- La France et votre pays
 Britain and your country

- Les français et vos conationaux
The British ad your country-mates
- Le français et votre langue
English ad your language

Comportements

Behaviours

- Les français sont (max. 5 adjectifs)
The British are (no more than 5 adjectives)
- Nous sommes (idem)
We are (no more than 5 adjectives)

Interférences

- Connaissez-vous des conationaux d'origine française?
Do you know any country-men who are originally british?
- Des français qui sont originaires de votre pays?
Do you know any britons who are originally british?
- Des mots français utilisés couramment dans votre langue?
Do you know any english words in your langage
that are originally english?
- Des mots de votre langue d'origine français
Do you know any words in your langage
that are originally english?
- Des réalisations faites en colaboration entre la France et votre
pays (techniques, politiques, économiques, artistiques)
Do you know any activities performed by Britain
ad your country?
(technical, political, economic, artistic)

DI CARLO, Maddalena. *L'interculturel*

3. LAS REPRESENTACIONES DEL EXTRANJERO EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES: ACTIVIDADES Y PROPUESTAS

Una de las referencias imprescindibles en el ámbito francés para el estudio de la civilización y de la competencia cultural resulta la obra de Geneviève Zarate, especialmente su libro *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, que nos aporta una interesante perspectiva para el tratamiento de la *competencia cultural*. Según ella, la relación entre lengua y cultura extranjera depende del contexto nacional en el que la lengua es enseñada. También está convencida de que la descripción de una cultura extranjera obedece a reglas particulares cuando se sitúa en un contexto escolar.

En esta línea de trabajo relacionada con las descripciones escolares de las culturas extranjeras cabe investigar los procedimientos de valoración de la cultura local que generalmente implican o generan efectos de desvalorización de la cultura extranjera. Igualmente eficaz resulta el trabajo con textos relacionados con la percepción que los extranjeros tienen de nuestro país. Las cartas o postales de viaje, los relatos de viaje constituyen excelentes documentos para trabajar, desde perspectivas generalmente irónicas, las visiones que resaltan nuestros estereotipos. Véase el siguiente documento de Chaval en el que puede confirmarse esta singular actitud.

Documento nº 15

Voyage en Espagne

«La veille mon fils s'était occupé de la voiture, l'avait préparé pour la route et laissée devant la maison pour ne pas être retardé par l'encombrement du garage. Nous avons quitté Paris vers les 8 heures le lendemain matin et nous avons roulé sans nous arrêter jusqu'à Bordeaux où nous avons couché dans un hôtel très propre...

(A continuación: una página entera hablando de una avería y de la incompetencia de los mecánicos españoles)

...nous n'avions pas confiance en cet homme: Je le payai et nous reparâmes. Nous n'avions pas fait 10 kilomètres que les coussins étaient de nouveau chauds.

Madrid c'est très moche, moins que Barcelone mais c'est très moche quand même. A Séville c'était la Semaine Sainte et nous avons évité la ville. Dans l'ensemble l'Espagne c'est très moche, à côté de Munich, ça c'est joli!»

CHAVAL. *Les Gros Chiens*

Pero, sin duda, sus aportaciones más rentables desde el punto de vista de las aplicaciones didácticas, las encontramos en el análisis de lo que ella llama las representaciones del extranjero que nos revelan todo un complejo juego de interacciones que afectan a las descripciones escolares. Estamos de acuerdo en que *«Alors que la description scolaire opère la plupart du temps un travail de simplification de la réalité sociale en valorisant le recours à l'essentiel, donc à une hiérarchisation unique et implicite de ses contenus, la description articulée à la fois sur les représentations du natif et sur celles de l'étranger engendre un modèle descriptif qui repose à la fois sur la juxtaposition des représentations sociales et sur la mise en relation: comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre.»*¹¹

De estas observaciones teóricas se deducen numerosas actividades prácticas encuadradas en el ámbito de la educación intercultural. Retendremos algunas de ellas especialmente interesantes en estos momentos en que las sociedades occidentales se ven enfrentadas (¿o quizás sería mejor decir confrontadas?) a la convivencia con otros grupos étnicos de distinta lengua, religión y trayectoria cultural. Surgen en estos casos lo que la profesora Zarate llama «conflictos de representaciones». *«Le conflit des représentations constitue un outil descriptif efficace. ..Elle (la contradiction) n'est pas un simple hommage à la diversité de la nature humaine. Ce qui fait l'intérêt d'un jeu contradictoire de représentations, c'est le rapport de concurrence entre elles, chacune revendiquant sa légitimité aux dépens des autres.»*¹²

¹¹ ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier. Paris, 1995.

¹² *Ibidem*. Pág., 37.

El siguiente texto, sacado del informe de una joven canadiense sobre un intercambio Canadá/Pakistán nos permite reflexionar sobre estos aspectos de representaciones enfrentadas que acabamos de comentar:

Documento nº 16

«Partout au Pakistan, le choix de l'époux est fait par les parents de la jeune fille. Les plus libéraux attendront qu'elle désire se marier et ne prendront aucune décision sans son accord. En principe, les promis ne se rencontreront, pour la première fois, que la journée de leur mariage. Ne préféreraient-ils pas épouser quelqu'un de leur choix? Garçons et filles répondent qu'ils font confiance à leurs parents et que tous les gens mariés qu'ils connaissent forment des couples heureux. Ne serait-ce pas mieux d'épouser quelqu'un que l'on aime? Tous connaissent des gens qui se sont mariés par amour et les citent en exemple de couples malheureux ou divorcés. Les plus instruits rétorquent fièrement: "Vous en Occident, vos mariages sont libres, et regardez votre taux de divorce"».

BLAIN, D. M. *Ma famille au Pakistan*

Las distintas representaciones del extranjero en un país dado pueden igualmente observarse por la manera en que la lengua (el léxico) nos informa de las distintas categorías.¹³

Una actividad interesante para los alumnos de una lengua extranjera consistiría en la elaboración de campos semánticos del concepto extranjero en ambas lenguas.

En el Diccionario de Sinónimos de Julio Casares encontramos:

Extranjero. Bárbaro. Alienígena. Gringo. Forastero. Foráneo. Forense. Nuevo. Advenedizo. Intruso. Indeseable. Refugiado. Levente. Isidro. Paleta.

¹³ En Inglés, según Geneviève Zarate, tenemos los siguientes términos: **Strangers**: aquel a quien se le debe hospitalidad pero que no es miembro del grupo. **Foreigner**: Evoca una alteridad más irreductible. **Outsider**: está ligado a la expresión de una diferencia susceptible de sorpresa. **Immigrant**: Es el no autóctono.

Cuico. Albarrán. Albarráneo. Albarraniego. Carcamán. Xenófobo. Naturalizado. Exótico. Peregrino. Extraño. Exterior.

La búsqueda de términos para este concepto puede ampliarse consultando el Diccionario de sinónimos del ordenador, consulta que puede adquirir una estructura arbórea si vamos ampliando la búsqueda de sinónimos de cada uno de los términos que aparezcan en la definición inicial de 'extranjero', tal y como puede verse en el siguiente recuadro:

Extranjero:

«Forastero. Foráneo. Advenedizo. Extraño. Naturalizado. Nuevo. Gringo. Ajeno. Exótico. Alienígena.

Forastero: Extranjero. Extraño. Inmigrante. Emigrante. Nuevo. Gringo. Ajeno. Exótico. Alienígena.

Advenedizo: Intruso. Inoportuno. Foráneo. Nuevo. Novel. Recién llegado. Vanidoso. Fatuo

Extraño: Chocante. Raro. Insólito. Singular. Original. Desusado. Infrecuente. Inexplicable. Inconcebible. Inverosímil. Exótico. Sorprendente. Anormal. Absurdo. Ridículo. Extravagante.

Etc..»

Otro procedimiento didáctico de interés consistiría en el recurso a la memoria del pasado para observar cómo evolucionan determinados conceptos o valoraciones referidas a realidades antes consideradas foráneas y ahora asumidas con una gran normalidad que casi podría hacernos pensar que ciertas costumbres antes rechazadas por pertenecer a otras culturas ahora constituyen parte de nuestra identidad.

Documento nº 16

DEVANT LES ENFANTS DES PATRONAGES, LE PÈRE NOËL A ÉTÉ BRÛLÉ SUR LE PARVIS DE LA CATHÉDRALE DE DIJON

Depuis trois ans environ, c'est-à-dire depuis que l'activité économique est redevenue à peu près normale, la célébration de Noël a pris en France une ampleur inconnue avant guerre. Il est certain que ce développement, tant par son importance matérielle que par les formes sous lesquelles il s'est produit, est un résultat direct de l'influence et du prestige des États-Unis d'Amérique. Ainsi, on a vu simultanément apparaître les grands sapins dressés aux carrefours ou sur les artères principales, illuminés la nuit; les papiers d'emballage historiés pour cadeaux de Noël; les cartes de vœux à vignettes, avec usage de les exposer pendant la semaine fatidique sur la cheminée du récipiendaire; les quêtes de l'Armée du Salut suspendant ses personnages déguisés en Père Noël pour recevoir les suppliques des enfants dans les grands magasins. Tous ces usages qui paraissent, il y a quelques années encore, puérils et baroques au Français visitant les États-Unis, et comme l'un des signes les plus évidents de l'incompatibilité foncière entre les deux mentalités, se sont implantés et acclimatés en France avec une aisance et une généralité qui sont une leçon à méditer pour l'historien des civilisations.

LÉVI-STRAUSS, C. *Le père Noël supplicié*

Otra fuente de actividades didácticas importantes la constituye la aproximación a determinadas fiestas, con marcado carácter cultural, muy difundidas ya en los entornos europeos, aunque su procedencia sea americana. Creo que estamos asistiendo a la génesis de una costumbre que no tardará en imponerse en nuestras ciudades. De hecho, en las escuelas, los profesores de Inglés están difundiendo ampliamente actividades relacionadas con la Noche de Halloween. En nuestra Facultad, este año, los profesores de Didáctica del Inglés¹⁴ han recogido más de un centenar de trabajos en los que se utilizan los festejos del Halloween para difundir esa actividad cultural y los aspectos lingüísticos inherentes.

Básicamente podríamos sintetizar todos esos trabajos en el siguiente esquema:

¹⁴ Agradezco a la profesora M^a Antonia Paín Arias las informaciones facilitadas sobre este tema, así como el material que tan amablemente puso a mi disposición.

1.- Descripción en inglés de lo que representa Halloween:

- Las incursiones en Internet han permitido a los alumnos disponer de extensa documentación sobre ese día.
 - Desarrollo y comentario de la expresión **Trick or Treat**

Documento nº 18

**«Trick or Treat, smell my feet
Give me something good to eat!!!**

The history of «Trick 'O' Treating» can be traced back to the early celebrations of All Soul's Day in Britain. The poor would go beggin and the housewives would give them special treats called «soulcakes». This was called «going a-souling», and the «soulers» would promise to say a prayer for the dead.

Over time custom changed and the town's children became the beggars. As they went from house to house they would be given apples, buns and money

During the Pioneer days of the American West, the housewives would give the children candy to keep from being tricked. The children would shout «Trick or Treat».

2.- Formulación de objetivos generales:

- Dar a conocer a los alumnos cómo celebran Halloween los niños de habla inglesa.
- Entender y decir el léxico relacionado con el tema.
 - Desarrollar actitudes de respeto y comprensión hacia las personas de habla inglesa.

3.- Contenidos:

- Estrategias metodológicas:
 - Confeccionar una máscara de Halloween siguiendo instrucciones

- Participar en un juego siguiendo instrucciones
- Conceptos:
Bats, monster, cats, ghost, skeletons y with

4. Procedimientos:

- Comprensión de instrucciones sencillas en inglés.
- Lectura de una invitación a Halloween
- Confección de invitaciones de Halloween
- Confección de una máscara de Halloween

5.- Actitudes:

- Desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua inglesa
- Fomento del interés y la curiosidad de los niños por los aspectos socio-culturales de los países de habla inglesa.
- Desarrollo de actitudes de respeto y comprensión hacia la personas de habla inglesa.

ACTIVIDADES:

La relación de actividades por parte de los alumnos ha sido tan extensa que no disponemos de espacio suficiente para reproducirlas en su totalidad. Haremos, por tanto, un resumen de las más sobresalientes:

- Trabajar una canción en inglés sobre Halloween
- Asociar las palabras inglesas con las imágenes de los motivos del Halloween correspondientes.
- Construir Dominós lingüísticos con los dibujos y palabras del tema: «*pumpkin*», «*ghost*», «*candle*», «*black cat*», «*skeleton*», «*drácula*», «*bat*»...
- Sopas de Letras y Crucigramas
- Recortar y componer frases
- Completar los textos de canciones «*a trous*»
- Realización en cartulinas de los motivos de la fiesta
- Escribir tarjetas de Halloween para obsequiar a los compañeros.
- Fabricación de nuestras propias calabazas.

- Enseñanza de la canción: *Halloween colours* (con toda una serie de actividades para la explotación musical de la canción).
- Teatro de sombras con el tema de Halloween.
- Dramatizaciones con los elementos del Halloween.

CANCIÓN DE HALLOWEEN

<i>Girls and boys</i>	<i>Take your candle</i>
<i>Go out to play</i>	<i>Take your mask</i>
<i>The moon is bright</i>	<i>The moon is bright</i>
<i>On Halloween night</i>	<i>On Halloween night</i>
<i>Look for witches</i>	
<i>Look for ghost</i>	
<i>The moon is bright</i>	
<i>On Halloween night</i>	
<i>Abacadabra wizzy woo</i>	
<i>I want to play with you.</i>	

BIBLIOGRAFÍA

BLAIN, Danielle M. «*Ma famille au Pakistan*». En ZÁRATE, G. *Réprésentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier. Paris, 1995.

CASARES, Julio. *Diccionario ideológico de la lengua española*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, 1991.

CHAVAL. *Les gros chiens*. Le livre de poche. Paris, 1967.

DEBYSER, F. «*Le rapport langue/civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants*». En REBOULLET, A. (Dir.) *L'enseignement de la civilisation française*. Hachette. Paris, 1993.

DI CARLO, M. *L'Interculturel*. Clé International. Paris, 1998.

DOUGLAS, W., LYMAN, S. y ZULAIKA, J. *Migración, Etnicidad y Etnonacionalismo*. Universidad del País Vasco. Bilbao, 1994.

GUILLÉN DÍAZ, C. y CASTRO PRIETO, P. *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. La Muralla. Madrid, 1998.

HALLIWELL, S. *La enseñanza del inglés en la educación primaria*. Longman. Madrid, 1992.

IGLESIAS CASAL, I. *Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo*. BOLETÍN DE ASELE, nº 21. Pág., 13-23.

IGLESIAS CASAL, I. *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y provocación*. Universidda de Oviedo. Oviedo, 2000.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropología estructural*. Siglo XXI. México, 1980.

MÁRQUEZ, R. «*The teaching of 'politeness' in the language classroom*». En VÁZQUEZ, L. y GUILLÉN, I. (eds.) *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*. Anubar. Zaragoza, 1998.

MARTINET, André. *Éléments de linguistique générale*. Librairie Armand Colin. Paris, 1960.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. (4 vol.) Madrid, 1996.

NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Madrid, 1989.

PROBST SOLOMON, B. *Pluralidad cultural: el nuevo vínculo de España con Estados Unidos*. El País. Opinión. Madrid, 20 de Mayo de 2001.

REBOULLET, A. (Dir.). *L'enseignement de la civilisation française*. Hachette. Paris, 1973.

SEELYE, H. N. *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. National Textbook Company. 1993.

THÉVENIN, André. «*Sur l'enseignement des cultures étrangères*». En *L'enseignement de la civilisation française* (A. Reboullet, edit.). Hachette. Paris, 1973.

VEZ, J. M. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ariel. Barcelona, 2000.

ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier. Paris, 1995.

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Hachette. Paris, 1986.

WEBSTER, J. *Se exportan enfermeros*. Reportaje. El País Semanal. Domingo 13 de Mayo de 2001.

APRENDIZAJE INTERCULTURAL EN EL AULA DE IDIOMAS

Guía y sugerencias para el intercambio escolar

Manuel Megías Rosa
E.U. de Magisterio de Guadalajara
Universidad de Alcalá

INTRODUCCIÓN: Definición y fases de un proyecto.

- 1. Características del intercambio escolar.**
- 2. Objetivos del intercambio escolar.**
- 3. Procedimientos seguidos durante el intercambio escolar.**
 - 3.1. La importancia de la comunicación.**
 - 3.2. La importancia de la implicación.**
- 4. Sugerencias concretas para los intercambios escolares.**
- 5. Explotación didáctica de los materiales.**
 - 5.1. Cartas individuales/cartas de clase a clase.**
 - 5.2. La caja cultural.**
 - 5.3. Vídeos.**
 - 5.4. Otras sugerencias.**
- 6. Conclusiones**

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN: DEFINICIÓN Y FASES DE UN PROYECTO

El proyecto *Oxymoron*¹, en el que se enmarca la experiencia de la que vamos a ocuparnos en las páginas que siguen, realizado desde Septiembre de 1995 hasta Julio de 1998, dentro del Programa *Lingua-Sócrates*, tiene como meta principal el establecer la relación entre la enseñanza de lenguas modernas y el desarrollo de actitudes interculturales tanto en el alumnado como en el profesorado de Educación Primaria.

Para conseguir estos objetivos, se lleva a cabo durante el primer año una investigación sobre el estado de la enseñanza de la lengua extranjera en los países participantes (España, Grecia, Inglaterra, Italia), en relación con la práctica reflexiva por parte de los maestros y en cómo éstos hacen partícipes a sus alumnos de la cultura correspondiente a la lengua objeto de estudio. Los resultados que la investigación saca a la luz son, por un lado, la falta de parámetros definitorios de una «buena práctica docente» y, por otro lado, la falta de homogeneidad en la incorporación de los aspectos culturales de la lengua objeto de estudio al aula de idiomas, limitándose éstos a prácticas ocasionales y concentradas en aspectos culturales externos. El estudio² pone también de manifiesto la falta de conocimiento de aspectos culturales internos por parte del profesorado.

El segundo año del proyecto se centra en la elaboración de propuestas de mejora consistentes en:

1. Definición de un marco de trabajo para realizar estudios de caso sobre la práctica didáctica en los distintos países.
2. La participación en un curso como ejemplo de metodología intercultural diseñando, para hacer vivir a los profesores implicados en la investigación, la propia metodología intercultural a través del conocimiento de otra cultura por medio, en primer lugar, del contacto directo (conocimiento basado en la evidencia) y, en segundo lugar, de la toma de conciencia de la propia identidad cultural comparada con la del «otro» (flexibilidad).
3. Creación de una red interescolar en seis países europeos de profesores interesados en la aplicación en el aula de la metodología intercultural, a través de la correspondencia como medio para una educación intercultural entre centros escolares (60 escuelas, 127 clases, 87 profesores, 2.584 alumnos).

Durante este segundo año, se planifican también las fases de trabajo y la creación de materiales de apoyo para la puesta en marcha de la correspondencia, por medio de una hoja de presentación de la clase y de la escuela, información sobre el sistema y calendario escolar y definición de la tipología de actividades. Se decide que este último apartado consistirá en un intercambio de presentación, una caja cultural y un tercer intercambio sobre un tema libre de interés común.

Por otro lado, se crean instrumentos para el seguimiento del proceso. En primer lugar, se elabora el cuestionario de las imágenes existentes, referido al país con el que se establece la correspondencia, con el fin de facilitar la posterior identificación de los cambios relativos a las actitudes hacia «el otro». Para seguir este proceso, se compilarán las hojas de planificación y se observará directamente la puesta en marcha de las actividades interculturales. Se elabora también un cuestionario para la identificación de los cambios producidos por la correspondencia en las actitudes del alumnado participante en el proyecto.

A lo largo del tercer año, se recopilan los resultados de las distintas investigaciones llevadas a cabo en los dos años anteriores. En esta exposición nos ocuparemos del intercambio escolar, dejando de lado otros aspectos del proyecto. Trataremos de definir los objetivos, los procedimientos y el tipo de intercambios que pueden realizarse dentro del ámbito escolar. Asimismo, intentaremos dar algunas sugerencias para que los intercambios puedan llegar a buen término.

1. CARACTERÍSTICAS DEL INTERCAMBIO ESCOLAR

En términos generales podría afirmarse que el intercambio de materiales entre centros escolares es un mecanismo bastante conocido, que ha sido aplicado a un buen número de procesos de aprendizaje y que todavía posee un gran potencial. Planificado cuidadosamente, un simple intercambio de correspondencia puede traspasar el interés y la curiosidad personales y envolver a toda una comunidad, además de a un centro escolar. Por ejemplo, en la última fase del proyecto *Oxymoron* y posterior al intercambio de correspondencia, un cierto número de alumnos griegos visitaron un centro escolar italiano. La implicación de los padres y de la comunidad local desempeñaron un papel fundamental en la organización de la estancia de dichos alumnos.

Los intercambios escolares pueden ser un óptimo estímulo para la reflexión tanto individual como colectiva y pueden poner a disposición del profesorado y del alumnado una serie de materiales de utilización inmediata cuyo fin puede ser, también, el descubrimiento y la adquisición de un conocimiento apropiado de «los otros»,³ además de la aceptación de la diferencias, requisitos indispensables todos ellos para una convivencia pacífica y equitativa dentro de una sociedad multicultural.

2. OBJETIVOS DEL INTERCAMBIO ESCOLAR

De los distintos tipos de intercambios escolares pueden derivarse una serie de elementos auténticos, que nosotros creemos adecuados para la comparación y la reflexión:

- *El conocimiento de «los otros»*, es decir, de los propios sujetos que se intercambian correspondencia (sus gustos, costumbres, familias, hogares...) y de la comunidad en la que viven (su escuela y organización escolar, su entorno, los acontecimientos más importantes de su localidad o país...).
- *La toma de conciencia de la propia cultura* al intentar explicársela a otra persona.
- *La construcción de una conciencia internacional* por medio de:
 - a) La toma de conciencia de las diferencias e interdependencia entre pueblos, idiomas y culturas.
 - b) El descubrimiento de semejanzas entre pueblos y países.
- La creación de una *fuerte motivación* para el aprendizaje de otro idioma: la curiosidad y la emoción que conllevan la preparación y la recepción de un intercambio y la decodificación de su contenido son poderosos estímulos para querer aprender otra lengua.
- La utilización de la lengua objeto de estudio como un *medio de comunicación auténtico*: la elección de estructuras y léxico adecuados para realizar el intercambio debería conducir a la creación y el desarrollo de un curriculum de lenguas modernas dinámico, capaz de integrar un aprendizaje tradicional de léxico y estructuras (útil

aunque con frecuencia estático) con un lenguaje práctico y significativo, no siempre incluido en los libros de texto.

- *La estimulación del proceso de aprendizaje*: por medio de una planificación eficaz es posible desarrollar los distintos tipos de *input* que ofrece este mecanismo: historia, geografía, arte, música, matemáticas..., sin dejar de lado la promoción del conocimiento cultural propio cuando, como se ha dicho antes, dicho conocimiento se intenta explicar a los demás.

3. PROCEDIMIENTOS SEGUIDOS DURANTE EL INTERCAMBIO ESCOLAR

Sea cual sea el enfoque metodológico subyacente al proyecto de intercambio, existen ciertas condiciones⁴ para su puesta en práctica que, si no se tienen en cuenta, pueden limitar los resultados:

3.1. La importancia de la comunicación

Es indispensable establecer un contacto directo con el centro escolar asociado con el fin de:

- *Decidir con claridad los objetivos comunes*. Se trata de evitar así la posible decepción que los materiales intercambiados puedan ocasionar en el alumnado. Los objetivos no tienen porqué ser laboriosos o complicados, pero deben detallarse cuidadosamente. Los materiales que se ofrezcan o se reciban deben ser adecuados en términos de comparación. Por ejemplo, si se ha decidido llevar a cabo un solo intercambio de correspondencia, sería suficiente conocer algo sobre «los otros», junto a unos cuantos elementos de la organización escolar y del entorno. Por el contrario, si se ha decidido realizar una correspondencia a más largo plazo, la elección de los objetivos y contenidos podría ser mayor, al igual que la necesidad de una planificación más cuidadosa y detallada.
- *Establecer la frecuencia de los intercambios y el tipo de materiales que se van a intercambiar*. Para ello hay que considerar también el tiempo que dichos materiales tardan en llegar a su destino (el tiempo

varía de un país a otro) y el coste que ocasiona su envío. Es aconsejable tener a mano las tarifas postales para, incluso con la participación de los alumnos, calcular los gastos del envío (peso y formato) y evitar pagar más de lo necesario.

- *Analizar brevemente el programa (syllabus) de la escuela asociada.* Tener un programa común facilitaría el aprendizaje y la utilización de estructuras y léxico en un contexto *ad hoc* para la correspondencia L2/L2. Aunque este hecho es extremadamente difícil de conseguir, dado los distintos programas ministeriales, guías y diversidad de métodos de enseñanza, sí podría ser factible una ligera modificación de la programación anual de modo que el aprendizaje de la lengua base del intercambio figurara en aquella de forma complementaria.

3.2. La importancia de la implicación

Si no existe coherencia entre los distintos elementos que integran la vida escolar, algunos proyectos, dada su compleja organización y el esfuerzo de realización que exigen, no son factibles. En estos casos, es mejor proceder con el establecimiento de unos objetivos más modestos que puedan seguir aportando un contenido para la reflexión.

Con el fin de desarrollar la coherencia entre dichos elementos, que pueden estar implicados directa o indirectamente, podrían tenerse en consideración las siguientes sugerencias:

- *Implicación de otros profesores* en la fase de planificación al comienzo del año escolar (mejor aún si la fase de planificación se produce al final del anterior año escolar). No se trata de una tarea fácil, pero si el proyecto implicara a todo el centro escolar y no sólo a determinados profesores, sus resultados serían sin duda más efectivos⁵. Asignaturas como geografía, historia o sociales parecen ser las más adecuadas para la participación y ulterior colaboración del profesorado en este tipo de proyectos. Las matemáticas (gráficos, porcentajes, valor de monedas extranjeras, gastos de correo...) y otras asignaturas como plástica, música, educación física e incluso el estudio de la lengua materna, también pueden desempeñar un papel a la hora de preparar o recibir los intercambios y desarrollar su poten-

cial de aprendizaje; (por ejemplo, la enseñanza/aprendizaje de un baile típico, la invención de historias, la confección de un guión para la realización de un video sobre el entorno en el que viven los alumnos...).

- *Implicación de los propios alumnos.* Los intercambios y sus contenidos no deben imponerse sino que, por el contrario, deben respetar los intereses y las preferencias del alumnado de modo que su motivación no disminuya. Es importante registrar visualmente las diferentes fases de los intercambios, para dejar una constancia que no se base sólo en la memoria, sino que conlleve una reflexión capaz de establecer, en primer lugar, el punto de partida del proceso de toma de conciencia cultural y, en segundo lugar, la toma de conciencia intercultural.

A continuación, enumeramos algunas sugerencias para registrar la experiencia:

1. *Murales o posters que incluyan:*

- Horario de dedicación a la correspondencia y plazos para su envío.
- Calendario escolar de la escuela asociada.
- Temas trabajados y temas sobre los que se ha de trabajar.
- Principales acontecimientos de la escuela asociada y su localidad.
- Despliegue de las ideas preexistentes sobre las personas y costumbres del país con el que se establece la correspondencia recogidas, por medio de cuestionarios o entrevistas de grupo. Éstas aportarán información sobre los estereotipos o el conocimiento que los alumnos poseen o creen poseer sobre las gentes con las que se establece el intercambio.
- Despliegue de las ideas adquiridas durante los intercambios, de modo que el alumno pueda entender, comparar y comprobar si sus ideas sobre «los otros»⁶, previas a los intercambios, eran o no correctas.
- Descripción individual de los corresponsales, sus intereses y costumbres, de modo que la información pueda compartirse por la totalidad de la clase y pueda ser utilizada para encuestas, comparación y reflexión según los temas que se vayan a analizar y desarrollar.

2. *Álbum de recortes individual en el que cada niño puede incluir:*

- Fotocopias de las cartas enviadas (el alumno puede, así, recordar lo que ya ha escrito y las estructuras y léxico aprendidos).
- Cartas recibidas.
- Encuestas realizadas.
- Reflexión individual y colectiva.
- Tarjeta de identidad en la que se pueda recoger toda la información recibida sobre su correspondiente.
- Cuestionario sobre las ideas preexistentes (en caso de que exista), junto al cuestionario de ideas recogidas después de los intercambios. De este modo, el alumno es consciente de la existencia de estereotipos (si los había).
- Materiales auténticos intercambiados (monedas, sellos, pegatinas, billetes de autobús, entradas de cine, dibujos, fotografías, etc.).

Un álbum de recortes organizado de esta manera no es un instrumento exclusivo para el profesor de L2. Todos los profesores pueden utilizarlo si contribuyen con actividades basadas en los intercambios. Por lo tanto, en el álbum podría haber páginas escritas en L2 y en la lengua materna.

3. *El rincón de la correspondencia para recoger y desplegar:*

- El trabajo de la clase.
- Murales y posters.
- Encuestas enviadas y recibidas.
- Fotografías y dibujos intercambiados.
- Los objetos de la caja cultural junto a comentarios escritos por los niños.
- Las copias de audio y vídeo enviadas y recibidas que el niño puede pedir prestadas y llevar a casa.

El rincón de la correspondencia puede situarse dentro del aula, pero el lugar más adecuado para su emplazamiento podría ser un espacio común del centro escolar (pasillos, entradas...), de esta manera, los alumnos y los profesores de las clases no implicadas en el intercambio podrán también beneficiarse de la actividad.

4. *Revista sobre la correspondencia*: podría tratarse de unas cuantas páginas que se publicaran cada trimestre de modo que padres, alumnos y profesores no implicados en el proyecto pudieran estar informados del desarrollo de los intercambios.

- Implicación de los padres y de la comunidad local. Gracias de la información que el niño lleva a casa, podría decirse en términos generales que la implicación de los alumnos supone al mismo tiempo la implicación de sus padres. Esto no quiere decir en modo alguno que los padres no deban implicarse directamente a través de una información regular que incluya una explicación de los objetivos del proyecto y su posterior desarrollo. Esta implicación podría lograrse por medio de:
 - Cartas que explicaran las diferentes fases del proyecto.
 - Reuniones trimestrales para que los padres puedan ver los materiales recibidos y lo que se ha aprendido.
 - Espacios en blanco en los álbumes de recortes de sus hijos para que los padres puedan hacer comentarios y sugerencias o expresar su puntos de vista.
 - Visitas al rincón de la correspondencia guiadas por sus hijos.

4. SUGERENCIAS CONCRETAS PARA LOS INTERCAMBIOS ESCOLARES

Los intercambios entre centros escolares de distintos países son mucho más que simples contactos. Al poder ser utilizados tanto para el desarrollo de la competencia comunicativa como para la educación intercultural, su significado adquiere una mayor trascendencia. Un intercambio estructurado aporta continuidad y puede ser integrado dentro de un aprendizaje escolar regular.

Los siguientes puntos constituyen la base de cualquier intercambio:

- La información previa del profesor.
- La planificación de la clase por medio de un análisis cuidadoso de los materiales enviados/recibidos.
- El control de la clase y su disposición.
- Explotación de la L2 dentro de las actividades.

- Los intercambios podrían tratar, entre otros, los siguientes temas:
 - Identidad personal.
 - Preferencias (animales de compañía, deportes, películas, actores y actrices, música, aficiones, etc.).
 - Familia y amigos.
 - Escuela y asignaturas.
 - Rutina diaria.
 - Ciudades, países.
 - Acontecimientos y fiestas.

5. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS MATERIALES

En un intercambio escolar se pueden incluir diferentes tipos de materiales. La siguiente es una lista de dichos materiales y una serie de sugerencias para su explotación:

5.1. Cartas individuales/cartas de clase a clase

Escribir cartas es el modo más fácil de desarrollar una toma de conciencia cultural e intercultural. Mediante este tipo de tareas, el profesor tiene la oportunidad de escoger la estrategia más adecuada según sea el nivel de los alumnos. Estos pueden escribir una carta libremente o pueden discutir el contenido con el profesor y después ponerlo libremente por escrito. Otra posibilidad es el envío de una carta de clase a clase, a la que cada alumno puede hacer su aportación.

Teniendo en cuenta el nivel de L2 del alumnado de Educación Primaria, escribir cartas «guiadas» parece ser la actividad más adecuada para ellos. Por la misma razón y ya que no todos los alumnos de estos niveles de enseñanza son capaces de leer y entender las cartas por sí mismos, podría ser también muy útil que las cartas recibidas fueran guiadas por el profesor. De esta manera, se facilitarían tanto el aprendizaje lingüístico como el cultural.

El primer paso que hay que discutir con los alumnos para escribir cartas guiadas es el contenido de la carta, que podría ser una presentación de su per-

sona o cualquier otro tema. Los alumnos deberían escribir sobre temas que les interesen de verdad y formular las preguntas que a ellos les gustaría contestar.

No debemos olvidarnos de revisar lo que nuestros alumnos ya saben expresar por escrito. La redacción de una carta es una oportunidad excelente para revisar el léxico y las estructuras gramaticales con una finalidad auténtica, en esta ocasión. También, debemos presentar vocabulario y estructuras que aún no conocen y no olvidar que aprender vocabulario nuevo, antes de escribir las cartas, puede llevar algún tiempo. Hemos de tener en cuenta que, a pesar de planificar cuidadosamente el contenido de la correspondencia, siempre tendremos que enseñar alguna palabra en el último momento.

A pesar de haber aprendido un léxico y unas estructuras adecuados para la realización de esta actividad, los alumnos necesitarán ser guiados en la organización de la carta mientras la redactan. Lo más sencillo es facilitarles un modelo, de forma que el alumno pueda escribir cosas parecidas a las que les gustaría contar. Los alumnos tendrían que subrayar las palabras que quieren cambiar y sustituirlas con información relacionada con ellos mismos. A continuación, tendrían que copiar la carta con nitidez y pulcritud. También, se les puede facilitar un esquema de una carta escrita en lengua materna. Los alumnos tendrían que escribir por sí mismos la versión en L2.

Al recibir una carta, también se pueden seguir las mismas pautas para ayudar al alumno a comprender el contenido:

- Subrayar las palabras clave de cada oración para encontrar la información principal más fácilmente.
- Facilitar una tablilla al alumno para que éste la complete con la información recibida en la carta.

Debemos exhortar a nuestros alumnos para que redacten la carta con nitidez y pulcritud, usando letras de molde si fuera necesario. En muchas ocasiones, una de las mayores dificultades es la decodificación de la caligrafía. Es bastante decepcionante recibir algo que no se puede descifrar.

Por último, aunque no por ello menos importante, no debemos olvidar comprobar que todos los sobres contengan sus cartas ya que puede ser motivo de gran decepción no encontrar lo que se desea recibir.

5.2. La caja cultural

La caja cultural es una contribución importante al desarrollo lingüístico, cultural e intercultural tanto de alumnos como de profesores, ya que el tipo de aprendizaje que puede derivarse de la utilización de esta herramienta pedagógica puede ser notable.

Se trata de un buen ejemplo de metodología intercultural basado en la evidencia y en la reflexión. Para la realización de esta actividad, el profesor debe actuar como monitor, sirviendo, tanto en la confección como en la recepción de la misma, de guía en la reflexión. El hecho de reflexionar sobre la propia cultura y de compararla con otra desempeña un papel fundamental a lo largo de todas las fases del proceso de explotación de esta herramienta didáctica, contribuyendo a desarrollar la capacidad del alumnado para encontrar semejanzas y diferencias y establecer conclusiones. La observación de las reacciones de los alumnos por parte del profesor también desempeña un papel importante en la evaluación de sus actitudes y en el desarrollo del proceso de comparación para intentar evitar estereotipos y generalizaciones.

La caja cultural puede contener una gran variedad de materiales que deben, no obstante, cumplir una serie de requisitos:

1. Ser considerados interesantes por la mayoría de los alumnos.
2. Ser significativos dentro del contexto local.
3. Ser significativos dentro del contexto nacional.
4. Tener un tamaño discreto.

Para preparar la caja cultural se sugieren los siguientes pasos:

- Discutir con los alumnos el significado de «caja cultural».
- Pedir a los alumnos que piensen en materiales adecuados para enviar y pedirles que los traigan a clase.
- Discutir y articular las razones para el envío o no de determinados materiales.
- Predecir la reacción del «otro» al recibir los materiales.
- Preparar la caja y registrar por escrito los materiales que se envían.
- Llevar la caja a correos y enviarla.

Al recibir la caja cultural se pueden tener en consideración las siguientes sugerencias:

- Abrir la caja de forma privada y analizar el contenido, con el fin de planificar la lección y estar preparado para contestar cualquier pregunta eventual de los alumnos.
- Escoger un momento adecuado de la clase para abrir la caja cultural.
- Observar los materiales enviados e intentar encontrar con los alumnos las razones para su inclusión.
- Agrupar a los alumnos para que comenten y analicen cada objeto recibido.
- Tomar nota sistemática de los materiales recibidos.
- Servir de guía en la reflexiones de los alumnos para aprovechar las oportunidades de aprendizaje.
- Fomentar la reflexión individual.

5.3. Vídeos

Los vídeos deben utilizarse con fines específicos y deben cumplir una serie de requisitos. En primer lugar, y dada la limitada capacidad de concentración de los alumnos, los vídeos deberían tener una duración máxima de diez minutos. La experiencia nos ha enseñado que el interés decae rápidamente si en la pantalla del televisor aparecen escenas de larga duración y de escaso interés. Por ejemplo, un recorrido de media hora por un centro escolar o la presentación personal monótona y repetitiva de veinte alumnos. En segundo lugar, es de vital importancia seleccionar el contenido del vídeo. Es por todos conocido que convertir una historia en imágenes es una tarea larga y difícil. La fase de planificación debe, por lo tanto, organizarse con mucho cuidado.

Cualquier tema del que deseemos hablar deberá contar con un guión que indique claramente el contenido, los comentarios y la duración de cada escena. Este guión nos será muy útil a nosotros y al profesor que reciba el material, ya que debemos entender claramente lo que se dice y se hace en el vídeo. En esta fase, quizás nos encontremos con el problema de que los alumnos no conozcan el vocabulario necesario para comunicar cierta información. No debemos sentirnos culpables si los alumnos tienen que aprenderse algunas palabras u oraciones de memoria. Otro factor de suma importancia es la calidad

del sonido. Imágenes excelentes acompañadas de un sonido pobre pueden ser del todo ineficaces.

La siguiente es una lista de temas que pueden incluirse en un vídeo:

- Acontecimientos especiales o festividades.
- La ciudad y su entorno.
- El centro y la organización escolares.
- Dramatizaciones.
- Entrevistas.

5.4. Otras sugerencias

Recetas. Intercambio de recetas para preparar comidas tradicionales o platos favoritos de los niños. Algunos ingredientes originales del país o región pueden incluirse en las cajas culturales.

Historias. Una selección de historias tradicionales (traducidas a la L2) puede significar una buena actividad de aprendizaje. También, pueden enviarse historias inventadas por los propios alumnos. De este modo, los niños pueden desarrollar su imaginación o expresar sus puntos de vista sobre temas concretos (historias sobre el medio ambiente, las necesidades infantiles, los derechos del niño, sus obligaciones, etc.)

Álbumes de recortes sobre temas concretos. Pueden abarcar cualquier tema: la descripción de ciertos aspectos del país (distintas regiones, lenguas y dialectos, dinero en curso legal, platos típicos, deportes, productos nacionales, etc.), o temas del momento o de interés para el niño, (fotografías de películas, sus actores y actrices favoritos, acontecimientos sociales o culturales, etc.). Si se está trabajando sobre un tema concreto y queremos enviárselo a la escuela asociada, debemos organizar el álbum de recortes claramente de modo que los alumnos correspondientes puedan beneficiarse de ello.

Audiocassettes. Una selección de las canciones favoritas de los alumnos o música y canciones tradicionales grabadas o cantadas por los propios niños. Si las canciones son en L2 (o en lengua materna), éstas deberían ir acompañadas de las letras para que puedan ser cantadas si así se desea.

Encuestas. Las encuestas son una herramienta excelente para establecer la comparación, ya que pueden mostrar claramente el punto de vista de «los otros» sobre temas o problemas concretos. Este tipo de encuestas pueden cubrir temas sencillos como son las preferencias de los niños, o temas más complejos, como los problemas del medio ambiente y las formas que cada país tiene de afrontarlos.

Manualidades realizadas por los alumnos. En general, a los niños les encanta enviar y recibir cosas que han hecho ellos mismos, ya sea por razones afectivas o por el placer de que alguien haga algo para ellos.

Fax. Cuando se aprenden contenidos como «what's the weather like?» o «school routine», entre otros, intercambiar fax es una manera rápida y eficaz de practicar la L2 con fines auténticos. Otra ventaja del fax es que la información dada ofrece la comparación inmediata de dos o más contextos distintos. El problema del fax es su coste y su disponibilidad.

Lo que se recomienda para cualquier tipo de intercambio es conceder el papel protagonista a los alumnos al preparar los materiales que han de ser enviados. El producto final puede no ser perfecto, pero siempre es mejor que el hecho de que en el trabajo la impronta del profesor sea demasiado evidente. No debemos olvidar que el objetivo principal de este tipo de actividades recae en los procesos de aprendizaje lingüístico y cultural más que en los materiales producidos.

6. CONCLUSIONES

Son muchos los materiales que pueden intercambiarse, pero existen una serie de factores que no deben descuidarse si no queremos que la experiencia se vuelva contra nosotros. Una observación detallada de algunas clases ha puesto de relieve que una planificación pobre puede desencadenar el caos y los objetivos de descubrir gentes y culturas distintas a la propia pueden convertirse en una total confusión y en la pérdida del entusiasmo inicial.

Si las clases no son planificadas cuidadosamente, si la explotación del material recibido se deja a la improvisación y si no existe o casi no existe la presencia de la L2, la eficacia del intercambio puede verse reducida drásticamente.

mente. Los esfuerzos y el tiempo dedicados a las fases previas a la experiencia pueden correr el riesgo de haber sido realizados en vano y la experiencia puede convertirse en un fracaso. Por lo tanto, es muy importante conocer de antemano lo que se va a hacer con el material recibido para que el éxito del intercambio pueda, hasta cierto punto, estar garantizado.

Es evidente que la L2 es el medio de comunicación entre los alumnos y es el profesor quien tiene que decidir su papel durante la planificación de la clase. Aunque parece claro que, para la realización de ciertas actividades, tales como la comparación y la reflexión, la lengua materna desempeña un papel importante, el profesor no debe olvidar que se trata también de una oportunidad para el aprendizaje de una L2 que debemos aprovechar.

CITAS:

¹ Con este nombre se revelan las contradicciones, ambigüedades y ambivalencias en torno al tema de la interculturalidad, al mismo tiempo que la disparidad de situaciones de enseñanza de lenguas en cada país y de los participantes en el proyecto, a quienes es lícito citar además como editores de las diferentes publicaciones: R. Baggio, G. Barzanó, F. Cerezal, J. Jones, M. Megías, P. Spallanzani.

² Para más datos y precisiones al respecto, ver páginas 14-22 de Cerezal, 1999.

³ Es la perspectiva intercultural de los intercambios entre individuos de lenguas diferentes, que contempla que no son sólo las lenguas las que entran en contacto, sino los individuos como tales, cada uno con unas características que le son propias.

⁴ Ver páginas 116-118 en Oxymoron Team, 1999.

⁵ En la perspectiva de la competencia profesional docente, la dinámica de las conversaciones entre el profesorado y la reflexión en la acción, tal y como plantea Schön, 1991.

⁶ Vía que facilita la “remediación” y corrección de estereotipos.

BIBLIOGRAFÍA

BYRAM, M. *Face to Face*. CILT. Londres, 1997

CEREZAL, F. (Ed). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Talasa Ediciones. Madrid, 1999.

CORINALDESI SOMMADOSSI, C. & GAVANNA PITTELLA, G. (Eds). *Scvambi ed Educazione Interculturale*. MPI-IRRSAE. Lombardia, 1997.

JONES, B. *Exploring othernes. An approach to cultural awareness*. CILT. Londres, 1995

OXYMORON TEAM. *Same Differences. Intercultural Learning and Early Foreign Language Teaching*. Lingua-Socrates Programme. Bergamo, 1997.

OXYMORON TEAM. *A Cocktail of resosurces and activities: Proposal for Early Modern Languaaage Teachers*. Lingua-Socrates Programme. Bergamo, 1998.

OXYMORON TEAM. *Reflexivity and Interculturality ein Modern Language Teaching and Learning*. Talasa Ediciones S.L. Madrid, 1999.

SCHÖN, D. (Ed). *Reflective Turn: Case Studies in and an Educational Practice*. Teacher's College Press. London, 1991.

APRENDIZAJES TEMPRANOS, DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y SUS IMPLICACIONES EN EL TRABAJO DEL PROFESORADO

Carmen Alario Trigueros
Profesora Titular de Escuela Universitaria
de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Valladolid

1. El aprendizaje de una Lengua Extranjera en Educación Infantil.

1.1. Principales aportaciones de las investigaciones realizadas sobre la adquisición de la lengua materna.

1.2. Lengua y cultura en el desarrollo de la competencia comunicativa.

1.1.1. El lenguaje no verbal, conexiones entre el período de silencio y la adquisición del lenguaje.

1.1.2. La importancia del contexto comunicativo en el desarrollo de los aprendizajes.

1.3. La estructuración de la interacción bebé-persona adulta: formatos.

2. Procesos de representación y estrategias de aprendizaje en la elaboración de una Propuesta Curricular de Lengua Extranjera en Educación Infantil.

2.1. Formatos de interacción narrativos y no narrativos en un currículo centrado en el proceso de aprendizaje.

2.2. El diseño de la secuencia de trabajo en clase de lengua extranjera: metodología y actividades.

2.2.1. Las Unidades didácticas en Educación Infantil.

2.2.2. Metodología por tareas.

2.2.3. Pasos en la selección de las tareas y organización de la secuencia de instrucción.

3. Los materiales de lengua extranjera en Educación Infantil: características y funciones.

BIBLIOGRAFÍA

1. EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Entender la inclusión prácticamente generalizada del aprendizaje de una lengua extranjera desde el segundo ciclo de Educación Infantil en nuestro país, nos obliga a realizar un breve análisis de las razones que han dado lugar al cambio de percepción social tanto de las lenguas extranjeras, como de la enseñanza.

Un hecho fundamental para comprender el cambio de perspectiva social respecto a la importancia que ha cobrado el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el currículo obligatorio ha sido la entrada de nuestro país como miembro de pleno derecho de la Comunidad Europea, dado que de estos conocimientos depende la movilidad de la ciudadanía dentro de este nuevo espacio.

Sin embargo, hemos de tener en cuenta otros factores que han propiciado este cambio de mentalidad. Por un lado se ha producido un cambio de expectativas educativas, ya que, si hasta hace unos años la enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país se centraba en el desarrollo de la competencia gramatical, el descenso en el número de estudiantes por aula y la movilidad social han posibilitado la aceptación de un aprendizaje no académico y ha cambiado la demanda hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, valorándose muy especialmente la capacidad de comunicación oral en la misma, dejando de lado la perspectiva gramatical, eje de los programas de lenguas extranjeras hasta los noventa.

Este nuevo enfoque apoyó la modificación del currículo de lenguas extranjeras desde la Reforma de las Enseñanzas de la Educación Obligatoria que respondía, como hemos apuntado, a un doble cambio de perspectiva: una nueva concepción de currículo, el *currículo abierto*, y una modificación en la perspectiva educativa; es decir, un cambio de la visión de la *educación como potenciadora de capacidades* del sujeto que construye su propio aprendizaje y, por tanto, un curriculum centrado en el aprendizaje más que en la enseñanza como lo había estado hasta ese momento.

La perspectiva constructivista contempla al sujeto que aprende, no como carente de conocimientos o «tabula rasa» que se llena gracias a la intervención docente, sino como ser completo con una mente, pero también con un

cuerpo; una mente y un cuerpo que intervienen en el aprendizaje. El individuo es intelecto y al mismo tiempo sentimiento y sensación, y los aprendizajes conscientes e inconscientes surgen de la activación de las estrategias cognitivas y las capacidades a partir del interés que provoca en el individuo el entorno social y cultural en el que vive.

Precisamente, esta nueva visión educativa se ve refrendada por las investigaciones que dieron lugar en los años 70 a las teorías de los aprendizajes tempranos. De esta forma, surgen los primeros lazos entre la enseñanza obligatoria y la generalización de las teorías sobre «aprendizajes tempranos», especialmente en el campo de la psicolingüística. Por su parte, la investigación constructivista da cada vez mayor protagonismo a la adquisición del lenguaje y a su conexión con el desarrollo cultural y social del individuo, surgiendo teorías que van más allá del «*innatismo lingüístico*» y demuestran el papel de la educación en su desarrollo. Las conocidas «gramáticas infantiles» son una muestra de ello, en éstas quedará patente la evolución en el desarrollo lingüístico, cuestionarán las teorías de facilidad y dificultad lingüísticas, darán lugar a la identificación de nuevos contenidos no conocidos anteriormente y marcarán los *estadios en el desarrollo* y las *estrategias* empleadas para el aprendizaje en cada una de ellas. Evidentemente, estas teorías, junto con el análisis de los discursos más usuales desde la pragmática, nos ofrecerán nuevas vías para interpretar la adquisición del código lingüístico y de la comunicación, algo que se realiza precisamente en los primeros años de vida.

1.1. Principales aportaciones de las investigaciones realizadas sobre la adquisición de la lengua materna

Analizando el desarrollo gramatical en la infancia, en diversos estudios longitudinales, N. Chomsky (1965) concluye la existencia de una capacidad innata para la adquisición de la lengua (analizada como organización morfológica y sintáctica), que vendría marcada en nuestro código genético, más conocida como: Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje o «*Language Acquisition Device*» (LAD), o la capacidad que da lugar a un desarrollo lingüístico similar en todos los hablantes, lo que también se ha denominado «universales lingüísticos». Todo hablante pasa por una serie de estadios similares en la adquisición del código lingüístico que demuestran un sistema de razonamiento similar en lo que respecta a la forma de pensar el código, dando

así al traste con teorías de aprendizaje basadas en la imitación y la formación de hábitos. Así, el lenguaje se presenta como una marca genética que diferencia los seres humanos de los no humanos y, por tanto, el instrumento del que nos servimos para representar la realidad.

Pero no es la conclusión teórica la que más nos interesa a la hora de plantear el trabajo de lengua extranjera en Educación Infantil, sino más bien algunas de las conclusiones intermedias. N. Chomsky, con sus estudios longitudinales del desarrollo del lenguaje, demuestra la capacidad individual de generar las reglas que gobiernan el código lingüístico, pero, sobre todo nos ofrece una aproximación nueva al lenguaje. La base de las críticas a su trabajo, como veremos posteriormente, se centra en el hecho de que únicamente considera analizables las primeras verbalizaciones, no asumiendo así la posibilidad de existencia de otros lenguajes o la conexión de estas verbalizaciones con un periodo anterior no verbal.

Este hecho que inicialmente supone un handicap contemplado desde la teoría de la comunicación, nos permite, sin embargo, por primera vez, el acercamiento a la descripción de un lenguaje incorrecto y parcial, el producido en estas edades, al tiempo que ofrece una nueva visión de los errores y su importancia para la evolución lingüística. De esta forma, podemos decir que los estudios de N. Chomsky (1968) marcaron un antes y un después en el diseño de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera en tres aspectos:

- a) Las **producciones verbales** en los primeros años son muy **breves**: una o dos palabras con alta carga de significado, pero que no pueden ser comprendidas fuera del contexto en el que se producen. Es lo que se ha denominado *lenguaje telegráfico*¹.
- b) Otro de los aspectos en lo que ha incidido esta teoría ha sido la revisión de los conceptos de **facilidad y dificultad** gramatical en la adquisición de código lingüístico. La evidencia en la evolución del lenguaje ha dado al traste con las teorías de lo que es fácil y difícil:

¹ Estas palabras suelen pronunciarse unidas, correspondiendo a una unidad rítmica en la que las funciones más básicas de la entonación están presentes (para demostrar sentimientos, acentuar una información sobre otra, devolver el turno de palabra, o conectar unas producciones con otras) Ejemplos: «*aba*» (con entonación ascendente mirando fijamente al adulto y tocando el grifo al mismo tiempo tienen normalmente el significado de: «*por favor, abre el grifo que quiero jugar con el agua*»).

así, las verbalizaciones asociadas a ubicación espacial (aquí allí, dentro, fuera.. etc.), adverbios y preposiciones son anteriores a, por ejemplo, la utilización del verbo en oraciones copulativas y el pasado irregular de los verbos se adquiere antes que las reglas que rigen la formación del pasado regular. En síntesis, nuestro alumnado conseguirá adquirir la nueva lengua siempre y cuando la propuesta de trabajo, o programa, coincida con lo que G. Brown (1979) denomina «*internal syllabus*» o *programa interior del aprendiz*, que evidentemente corresponde al nivel de conceptualización, es decir, a las reglas que sea capaz de generar de acuerdo con el estadio lingüístico en el que se encuentre.

- c) Un tercer aspecto que nos ha hecho replantearnos estos trabajos está asociado al **valor del error como demostración de aprendizajes**. Las teorías conductistas, tan presentes hasta época muy reciente en nuestras aulas, otorgaban al error un valor muy negativo, de ahí que en la programación de nuestro trabajo, el profesorado debía evitarlo por todos los medios. A partir del estudio de la evolución lingüística en la infancia, cobra una nueva dimensión: error como síntoma de adquisición de una regla².

Los estudios posteriores se dedicarán a analizar en profundidad estos distintos estadios, dando lugar a las famosas «gramáticas infantiles», de entre las que destacamos la realizada por David Crystal en 1976, en la que se constata el desarrollo morfosintáctico desde los primeros estadios en la adquisición de la lengua inglesa.

1.2. Lengua y cultura en el desarrollo de la competencia comunicativa

A pesar de los avances en el conocimiento de la evolución en los diversos momentos de aprendizaje, los estudios anteriormente mencionados seguían centrados en la descripción del código sin poder ofrecer un panorama

² Cuando una criatura ha sido capaz de generar una regla gramatical, por ejemplo, las terminaciones de pasado regular, automáticamente la aplican a todas las palabras que conceptualizan como verbos de similares características, aunque sean irregulares (un ejemplo de ello lo tenemos en inglés en la utilización de la forma *-ed* para marcar el pasado, o la forma *veníó*, en lugar de *vino* en español) a pesar de que en un estadio anterior lo hayan producido correctamente. Visto desde esta perspectiva, este error se convierte en la evidencia que este hablante ha sido capaz de generar una regla sobre el funcionamiento de los verbos regulares en pasado.

de la actividad cerebral que lleva a adquirir estos aprendizajes y el papel que juegan los agentes externos en el éxito o fracaso de esta actividad.

En los últimos años de la década de los setenta, las distintas ciencias que dedican sus esfuerzos a desentrañar las conexiones entre lenguaje y mente: psicología, neurología, lingüística y la ciencia de nueva aparición, la semántica, que aporta como tema nuevo la génesis del significado, rompen las barreras que les separan y entran en debate, surgiendo una colaboración que ha dado sus provechos.

Entre los debates abiertos entre grandes figuras, destacamos el sostenido entre N. Chomsky y J. Piaget (1979), que ha servido de base para conectar las investigaciones lingüísticas y las psicológicas. J. Piaget y sus seguidores amplían su campo de trabajo a la etapa pre-verbal en la que el bebé «*evoca realidades ausentes*» que denominan **simbolización**. Evidentemente, en este desarrollo tiene mucho que ver el contexto o entorno, englobando en la idea de entorno la actividad de las personas adultas que giran a su alrededor. Esta teoría supone un salto considerable con respecto a la teoría de N. Chomsky, pues explica la génesis del lenguaje, así como los factores que inciden en el desarrollo del lenguaje mucho antes de que se dé la primera producción verbal.

Recordemos que mientras que N. Chomsky solamente utiliza los datos obtenidos de bebés que ya pueden hablar, por tanto, formula sus hipótesis en torno a la generación del código, J. Piaget considera que el análisis de esta capacidad requiere un estudio de la actividad desarrollada con anterioridad al periodo lingüístico. Según este último, los bebés, antes de poder hablar, manifiestan conductas simbólicas que demuestran una clara actividad cerebral: por ejemplo, un bebé es capaz de recordar y evocar una conducta. Lo que significa que la adquisición de las estrategias de comunicación van muy por delante de la capacidad de articular frases.

1.1.1. *El lenguaje no verbal, conexiones entre el período de silencio y la adquisición del lenguaje*

La capacidad simbólica previa a la producción deja en evidencia que la posibilidad de construcción de teorías sobre la lengua no requiere una producción mecánica previa, como apuntaban las teorías conductistas, sino más bien

un periodo de reflexión carente de producción que se ha denominado «periodo de silencio». Para no confundir significados, la significación de «periodo de silencio» no implica la imposición de silencio en el aula, sino todo lo contrario: generar actividades en las que la persona que aprende pueda participar en la comunicación sin que ello suponga la producción verbal obligatoria, huyendo a su vez de las repeticiones a las que estamos tan acostumbrados.

En suma, que la actividad cerebral y por tanto la preparación para generar el código no surge de un día para otro, sino que se va gestando en nuestro cerebro a lo largo del tiempo. Durante este tiempo, cada persona va dando significado a lo que tiene alrededor y las relaciones entre los distintos integrantes de su mundo, utilizando diferentes tipos de estrategias mentales entre las que se encuentran: la identificación global y parcial, la selección, organización, verificación, descarte, etc. Casi todas tienen una base en la actividad física y la mayor parte de ellas se corresponden con una actividad conectada a una interacción con adultos. Estas interacciones no sólo consisten en nombrar los objetos, sino que contienen una estructura más o menos compleja y de la que la criatura selecciona las producciones verbales que entiende fundamentales. Sólo cuando se siente preparado para hablar comenzará a producir, mientras tanto, respetaremos su silencio, admitiremos sus gestos como signo de comprensión, sus reacciones como manera de mantener la interacción.

1.1.2. *La importancia del contexto comunicativo en el desarrollo de los aprendizajes*

Hasta ahora solamente hemos hablado de la actividad cerebral que tiene lugar dentro de la mente del bebé, con lo que podría parecer que el aprendizaje lo realiza exclusivamente por sus propios medios, sin embargo, una de las aportaciones más recientes en las que se aúna información procedente de la psicología evolutiva, la pragmática, la teoría del discurso, la sociolingüística y teorías de la comunicación relativas al uso de estrategias comunicativas más comunes en diferentes culturas, demuestra lo contrario.

La aportación esencial de estos estudios está precisamente en la naturaleza social del lenguaje, sobre la que asientan los aprendizajes. De no ser por esta relación entre bebé y persona adulta, el desarrollo lingüístico sería prácticamente imposible. Es más, las personas adultas contribuyen definitivamente al

desarrollo de la significación a través de la atribución de significado a las conductas de las criaturas desde los primeros días. Así, una mirada de un bebé a los pocos días de nacer se interpreta como reconocimiento, a una pequeña mueca con la boca se le da el significado de sonrisa y a través de las repeticiones de interacción, se desarrolla la intencionalidad, condición sin la cual no habría comunicación. A través de este mecanismo que él denomina SAAL (Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje), el bebé es capaz de inferir significados y activar su dispositivo de adquisición lingüística, en palabras de J. Bruner³, la adquisición del lenguaje es «*un diálogo entre el mecanismo de adquisición del niño (LAD) y el servicio de asistencia del adulto (SAAL)*»

La evidencia de que este sistema existe se ha hecho patente en las investigaciones que, como la desarrollada por G. Wells (1985) en lengua inglesa, han demostrado la adaptación del lenguaje y conducta materna a los requerimientos del bebé.

J. Bruner, en su análisis del SAAL⁴, nos indica que, de una manera inconsciente y que no son capaces de expresar verbalmente, «*es evidente que las madres actúan en base a una teoría del comportamiento infantil que es compleja y sutil y susceptible de actualización.*» En suma, las madres tienen una conducta que refleja una teoría de aprendizaje y que ponen en práctica de manera inconsciente⁵. De esta manera se enseñan las diferentes estrategias de comunicación:

- a) El *contacto visual* y sonrisa como demostración de intención de comunicar o aceptación de la comunicación. Si analizamos algunas interacciones en los primeros meses de vida (2-3 meses), nos daremos cuenta de cómo una de las expresiones más usuales es: ¡mírame!, poniendo al bebé enfrente de la cara y acercándose al rostro para que su mirada coincida con la zona superior de la cara.

³ BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. 1984. Pág., 105.

⁴ BRUNER, J. opus. cit., 1984. Pág., 106.

⁵ Un gesto de un bebé de pocos días, debido a su sensación de placer tras el cambio de pañales, cobra significación cuando el adulto verbaliza una posible sensación o expresión de sentimiento: «¡así estás mejor! Claro, con lo incómodo que estabas antes!..» Poco a poco, el adulto otorgará carácter intencional a estos gestos, por lo que no nos resultará extraño oír decirle a un bebé frases como: ¿qué me dices? Y al movimiento de las manos alcanzando un objeto: ¿te gusta el osito, verdad?, ¡mira cómo lo mira!, ¡es suave! ¡Guapo!, ¡guapo!.. mientras le mueve la mano acariciando al muñeco.

- b) Otra estrategia que también se desarrolla muy pronto, potenciada por los adultos, es la utilización del movimiento y su transformación en *lenguaje gestual* para iniciar y mantener la conversación. Al principio, los gestos son muy exagerados: abrir y cerrar de ojos, subir y arquear cejas, frente, movimientos de cabeza, etc., que tienen como intención reclamar la atención del bebé, provocar su risa o cualquier otro gesto por su parte.
- c) De esta manera se genera la estructura de *turnos de palabra*: el adulto habla, espera la sonrisa o reacción y vuelve a repetir la acción. Después de un tiempo, la criatura utilizará la reacción de manera intencionada para provocar el juego con el adulto.
- d) Posteriormente se desarrollará una *estructura textual compleja*: un ejemplo muy claro de este esquema lo encontramos desde los 5 ó 6 meses, en el juego de «cu-cu»: generalmente, el bebé en brazos de su madre sigue el juego a otro adulto o niño mayor, el adulto se esconde detrás de la espalda de la madre y dice cu-cu, se pone de pie y el mismo adulto dice: ¡tas! El juego continúa de tal manera que el bebé en un momento concreto mirará detrás de la espalda de la madre para volver a provocar el juego.
- e) Poco a poco, y a través de la intervención educativa del entorno adulto (un movimiento de cabeza, fruncir el entrecejo, medio-cerrar los ojos), comenzarán a tener significado: «no entiendo». Mantener la mirada lo entenderá necesario para demostración de atención y la repetición como eco de la última sílaba tónica, como síntoma de asentimiento.

Pero en la interacción con las personas adultas no sólo se desarrollan las estrategias de comunicación, también, dado que estas interacciones suelen darse en situaciones similares, la criatura se va formando una estructura del discurso y las reglas que determinan su intervención, pudiendo poco a poco adelantarse a lo que posteriormente ocurrirá, es decir, desarrollar *estrategias predictivas*, que le posibilitarán el acceso a estructuras más complejas. En suma, con el lenguaje adquirimos la capacidad para intervenir, interpretar, modificar la interacción nuestra y de los otros.

Estas estrategias de comunicación van acompañadas de un tipo de lengua único, el denominado «*caretaker speech*» o «habla maternal» y que demuestra que las personas que rodean a los más pequeños adaptan su lenguaje

para que pueda ser mejor entendido, pero también para propiciar la generación de las reglas gramaticales. W. T. Littlewood (1984) realiza un análisis de los estudios sobre el tema y nos ofrece las siguientes características de este «lenguaje adulto» dirigido a bebés:

- *«Generalmente se habla de manera más lenta y clara.*
- *Con mayor variación y exageración tonal.*
- *Contienen frases más cortas que las dirigidas a los adultos.*
- *Es más correcto gramaticalmente hablando.*
- *Tienen un menor número de frases entrecortadas y falsos comienzos.*
- *Contiene menor número de frases compuestas.*
- *Tiene una menor variedad de tiempos verbales.*
- *El vocabulario es más limitado.*
- *Hay mucha repetición.*
- *Se habla de lo más cercano: del aquí y el ahora».*⁶

Shatz y Gelman, en 1973, ya habían constatado que esta característica de adaptación a las necesidades de los más pequeños (SAAL) es evidente ya en las producciones de niñas y niños desde los cuatro años, cuando dirigen sus mensajes a menores. Niñas y niños de esta edad son capaces de adaptar sus explicaciones a diferentes oyentes: con niñas y niños menores hablan con palabras simples y frases más cortas que con niños de su edad o con adultos.

1.3. La estructuración de la interacción bebé-persona adulta: formatos

Pero no es sólo la estructura lingüística lo que adaptan mayores y pequeños en sus interacciones, a través del análisis de los juegos entre niños y adultos, más específicamente los datos obtenidos de las producciones realizadas por las madres, J. Bruner constata la existencia de una estructura similar en todas las interacciones destinadas a desarrollar capacidades en las criaturas, organizada en los siguientes momentos:

⁶ LITTLEWOOD, D. *Foreign and Second Language Learning*. 1984. Pág., 15.

1. **“Dar ejemplo:** *Casi siempre se comienza por el juego basado en movimiento, la madre desarrolla movimientos claros y precisos para que se dé cuenta el pequeño de lo que va haciendo.*
2. *Un segundo paso es «dar pistas». Una vez adquirido algún tipo de rutina o sub-rutina para llegar a un fin, la madre le da pistas para que vaya recordando los pasos que ha de dar, o la estructura de aplicación de las mismas.*
3. *Más tarde construye el **andamiaje atencional** (da apoyo), reduce sistemáticamente el grado de libertad que el niño tiene que controlar cuando lleva a cabo una parte de la tarea, ritualizando la tarea.*
4. **Subir el listón:** *una vez dominado algún componente de la tarea, las madres suelen estimularles para que lo incorporen a una rutina más compleja que le permita alcanzar una tarea más lejana.*
5. **Dar instrucciones:** *únicamente cuando el niño sabe cómo se hace y puede incluso explicar lo que hace, es cuando la madre empieza a usar con éxito las instrucciones verbales. Así, las instrucciones verbales aparecen sólo cuando el niño es capaz de codificar sus actos en referencia conjunta con el interlocutor.”*⁷

De esta forma, podemos concluir con J. Bruner que el adulto asume un papel de educador desde el nacimiento del bebé, demostrando que la educación es el mecanismo determinante del desarrollo infantil. Educación entendida como mediación, dado que el papel del adulto, como ya hemos visto, consiste en dar significado a los movimientos y a través de la repetición mecánica que, evidentemente, con las personas tienen respuestas diversas, no como ocurre con un objeto, las acciones se ritualizan hasta desarrollar un significado y transformarse en esquemas de intencionalidad y tienen como consecuencia el desarrollo de *la representación* en la mente del bebé, o memoria del mundo.

J. Bruner (1984) entiende como *«representación o sistema de representación, un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos.»*

Esta teoría en la que el entorno pasa a ser fundamental en la adquisición de aprendizajes, es la que ha apoyado básicamente la intervención educa-

⁷ BRUNER. Opus cit. 1984. Pág., 106.

tiva en edades tempranas, denominadas así no por ser muy pronto, sino porque se introducen antes de lo que el sistema educativo tiene estipulado⁸.

Sus orígenes los podemos encontrar en las teorías de J. Piaget. Como ya apuntábamos antes, la teoría del desarrollo simbólico en niñas y niños demostró la actividad cerebral previa a sus producciones verbales, sin embargo, su teoría fundamentaba el aprendizaje en un *desarrollo previo*, como *pre-requisito* para el aprendizaje: es así como J. Piaget nos habla de etapas en el desarrollo en las que identifica unas etapas anteriores a la lógica concreta, lo que denomina etapas pre-lógicas y pre-operatorias. El periodo comprendido entre los 0 y los 6 años está incluido en este nivel y por tanto se define en base a las funciones lógicas que no posee. Esta tesis maduracionista, por la que se justifica la no introducción de ciertos aprendizajes por considerar que el niño no está maduro para realizarlos, dio lugar a las famosas pruebas de madurez, aún muy usuales en nuestros centros escolares.

En contraposición con estas teorías, durante los últimos años, las teorías de L. Vygostky, y de psicólogos postpiagetianos como J. Bruner, sugieren —y aquí utilizo las palabras de G. Medrano Mir⁹ «*que las funciones psíquicas superiores son interindividuales, es decir, se generan en la interacción con el medio, para pasar a ser intraindividuales a partir de un proceso de interiorización posterior a partir de un proceso de interiorización posterior*». Siguiendo con las palabras de esta autora, para «*Vygostky el aprendizaje precede al desarrollo despertando procesos evolutivos que, de otra manera, no podrían ser actualizados. Este aprendizaje se potencia en función de la ayuda que las personas que rodean al niño le ofrecen*»—. Es lo que se conoce como la teoría de la Zona de Desarrollo Potencial del individuo¹⁰, que claramente se diferencia del Nivel de Desarrollo Actual, que plantea J. Piaget, y que requiere de la intervención educativa para impulsar el desarrollo cognitivo en las criaturas.

De esta forma surgen las propuestas de *aprendizajes tempranos*. G. Medrano Mir¹¹ define el aprendizaje temprano como «*propuesta de intervención educativa mediante la cual se trata de impulsar la actualización de las potencialidades de todos los niños sin forzar ni frenar su comportamiento,*

⁸ MEDRANO MIR, G. 1994. Pág., 18.

⁹ MEDRANO MIR, G. 1994. Págs., 34-35.

¹⁰ VYGOSTKY, C. *Pensée et langage*. 1935.

¹¹ MEDRANO MIR, G. 1994. Pág., 18

sino dándoles la oportunidad de experimentar el gozo de **aprender a tiempo.**» Esta idea de aprender a tiempo se sustenta en la demostración de la existencia de un «periodo sensible» a partir del cual estos aprendizajes no se realizarán con tanta facilidad y destreza, justamente dentro de estos aprendizajes están los aprendizajes de otras lenguas.

2. PROCESOS DE REPRESENTACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA CURRICULAR DE LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Una vez delimitado el marco en el que se van a dar los aprendizajes tempranos, vemos claramente que no todo vale, teoría que parece sustentar la falta de definición del trabajo en las aulas de Educación Infantil. En este apartado intentaremos hacer significativo para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en estas edades de otras dos teorías, en principio basadas en las investigaciones psicológicas, pero que han servido para el diseño de la actividad didáctica.

La primera de ellas implica la aplicación práctica de la teoría de la representación y su papel decisivo para el recuerdo, o memorización significativa. Volvemos a las teorías de J. Bruner quien distingue tres tipos de representación:

- El *enactivo* o basado en el movimiento (representamos algunos sucesos por las acciones que requieren);
- El *icónico* (mediante la imagen que podemos evocar); y
- El *simbólico* (mediante palabras u otros símbolos).

Evidentemente, esta teoría viene a demostrar la importancia del juego en el desarrollo cognitivo de estas primeras edades, y especialmente los juegos de movimiento con el desarrollo del lenguaje a partir de su transformación en ritual.

Estos tres tipos se dan como secuencia desde el primer momento, los bebés comienzan utilizando el movimiento, pero ello no supone que la representación enactiva se pierda con la edad, el movimiento es fundamental para nuestra memoria espacial, recordamos canciones o hechos a través de ritmos,

etc. Simplemente cuando nos vamos haciendo mayores, utilizamos los diferentes tipos en conjunto o alternativamente, aunque académicamente se considere válido la representación simbólica, por asociarse a la actividad intelectual. Esta teoría os ayudará a proponer el tipo de tarea o actividad significativa en la que basaremos nuestro trabajo de aula, comenzando por juegos basados en movimiento, en los que, respetando el periodo de silencio de nuestro alumnado, nos permita realizar producciones verbales significativas y tener como respuesta un lenguaje gestual o no verbal adecuado.

La utilización de este tipo de actividades no viene marcada únicamente por esta teoría de la representación o necesidad de mantener en la memoria, sino por otro de los descubrimientos que también debemos a la psicología cognitiva: los formatos o situaciones que posibilitan el recuerdo y generan estrategias de comunicación.

2.1. Formatos de interacción narrativos y no narrativos en un currículo centrado en el proceso de aprendizaje

La función eminentemente educativa que J. Bruner le otorga a la interacción, como mediación para generar los aprendizajes de un bebé no podría darse si éstas no tuvieran lugar en un *entorno atractivo y seguro* para la criatura. Lo adultos, pues, sirven de modelo de organización de la actividad y como fuente del afecto necesario¹². Con un simple análisis, a través del recuerdo de nuestras últimas interacciones con bebés nos damos cuenta que casi siempre éstas se dan en circunstancias similares y, desde luego, no tienen nada que ver con las conversaciones con adultos. En general se producen en situación con una finalidad evidente, esto es lo que J. Bruner ha denominado formato, y que serán los responsables de la adquisición de la estructura discursiva y por tanto del desarrollo de la representación¹³.

Estas situaciones en las que adultos y niños generan este conocimiento cultural suelen englobarse en tres grandes tipos: formatos de acción conjunta, formatos de atención conjunta o formatos mixtos. Todos ellos tienen la apariencia externa de juego, de ahí la importancia que el citado autor con-

¹² BRUNER, J. *Toward a theory of instruction*. 1965.

¹³ BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. 1984.

cede a este tipo de actividades en las que se involucran pequeños y mayores para conseguir un fin.

El juego posibilita ese entorno atractivo y seguro en el que la criatura se desenvuelve y el adulto puede ir incluyendo nuevos retos que suponen un riesgo asumible para el bebé. En los juegos, los mayores se adaptan a las posibilidades de comprensión del bebé con el fin de realizar o llevar a término la tarea que tienen en común (juegos espaciales: meter unas anillas de distintos tamaños y colores, esconder un objeto, buscarlo y encontrarlo para volver a empezar, etc.; juegos motrices: ritmo, baile, salto, movimientos, etc.; juegos de identificación), es decir, la interacción y más específicamente la producción verbal del mayor está plenamente integrada en la tarea, y en general es redundante con el movimiento que se realiza, cumpliéndose así las reglas del periodo de silencio.

Esta actividad facilita la creación de rutinas y esquemas de comprensión y estructuración de la actividad que les permite avanzar, o predecir, sobre lo que va a ocurrir con posterioridad, y por tanto, posibilita la adaptación y reestructuración de su reacción.

Formatos narrativos y no narrativos.

a) *Los formatos no narrativos:* rutinas diarias en las que adultos y niños o criaturas de diferentes edades están inmersas. Rutinas de aseo (en el baño, al vestirles). Rutinas asociadas con la alimentación: bebida, comida, etc. Rutinas de sueño: actividad previa a acostarse. O rutinas de aula: entradas, salidas, salida al patio, desplazamientos por el edificio, reglas de aula, etc.

Dentro de estos formatos no narrativos contamos como pieza fundamental con *los juegos*, generalmente dirigidos por los mayores y en los que las reglas con los más pequeños son menos estrictas.

En estas edades debemos tener consciencia de la importancia de los juegos de acción, aunque podemos asociarlos con la representación icónica, los juguetes son una representación icónica esencial para nuestro trabajo, permiten su transformación en «fotografía» y por tanto generalizar en esquemas fundamentales—bebés desde los 48 meses son capaces de identificar un perro en diferentes tipos de dibujos—.

Para nuestro diseño de trabajo de aula es esencial tener en cuenta cuales son las características de estas interacciones y seguir el esquema o «*script*» discursivo al que están acostumbrados para que puedan aplicar sus conocimientos ya elaborados sobre la actividad.

b) El otro tipo fundamental de *formato* es el *narrativo*. Evidentemente sabemos que nuestro conocimiento del mundo, desarrollo de modelos de identificación y organización de los acontecimientos los adquirimos a través de los cuentos. La narrativa está presente desde muy temprano y gracias a ella conceptualizan las relaciones existentes entre ellos y sus vidas, el tiempo o la secuencia de acciones.

Las criaturas generan a partir de la interacción un esquema o gramática de la historia. Éstas pueden ser más o menos complejas, pero en todas ellas existen, según Stein y Glenn (1980), una serie de episodios o secuencias de acciones dirigidas a la consecución de un objetivo o fin. Estos episodios pueden ser también una secuencia de descripción de acciones sin conexión entre ellas, pudiéndose hablar de mayor o menos complejidad de estructura.

La narrativa será, pues, junto con los formatos no narrativos, fundamental a la hora de desarrollar esquemas de interacción más complejas y, por tanto, esencial a la hora de desarrollar representaciones simbólicas en nuestro alumnado. Sin embargo, los cuentos que podemos utilizar deben pasar por una selección que facilite la creación de esquemas o *scripts* narrativos, y por tanto, no pueden ser complejos, lo que nos lleva a descartar la posibilidad de utilizar muchos de los cuentos tradicionales con una construcción muy compleja o a realizar adaptaciones de ellos en los que la descripción de sucesos repetitivos sea la base.

La organización de la secuencia de instrucción basada en formatos narrativos como tarea final y formatos no narrativos, relacionados con aspectos que conforman los episodios de la narración, serán los más idóneos para el trabajo con estas edades.

La dramatización, por su parte, requiere que sean capaces de ponerse en el lugar del otro, así como asumir las verbalizaciones como propias, saber cuál es el turno de palabra y desarrollar la noción del tiempo para reconstruir la secuencia o estructura del cuento. Éstos serán nuestros contenidos y no los meramente asociados con la producción de palabras aisladas.

Las propuestas surgidas de la investigación sobre aprendizajes tempranos de lenguas extranjeras en España tienen, en su mayoría, su base en el desarrollo de estos formatos narrativos y no narrativos como lo prueban las dos publicaciones más importantes en este sentido en nuestro país: A. Moyano y al. (1996), C. Alario (2000) y A. S. Gika & W. Superfine (1998); también, muchos libros de texto de los que se proponen para trabajar en las aulas de infantil incluyen narraciones o cuentos, sin embargo no todos son válidos. Sólo aquellos que cumplen los requisitos anteriormente mencionados, como generadores de actividad cognoscitiva y que permiten la interacción facilitadora de creación de estos «*scripts*»¹⁴, podrán realmente denominarse aprendizajes tempranos.

2.2. El diseño de la secuencia de trabajo en la clase de lengua extranjera: metodología y actividades

Cuando entramos por primera vez en las aulas de Educación Infantil inmediatamente percibimos una diferencia evidente: la organización en el aula, los materiales que nos rodean y la forma en la que la profesora tutora trabaja se aleja bastante de los parámetros en los que el profesorado especialista de lenguas extranjeras está acostumbrado a moverse. Pequeñas mesas que tienen como objetivo promover un trabajo en grupo, distribución del espacio en distintas zonas o rincones; zona de relajación con su moqueta o alfombra, zona de biblioteca, zona de lectura o cuentos, percheros, espacio de juego de actividad social, juegos de manipulación, etc., estructuran un aula llena de colorido con una organización que escapa inicialmente a una estructura docente cuyo centro es la pizarra y el cassette. Esta primera impresión se complica cuando nos damos cuenta de que realmente no sabemos cómo ni por qué nuestro alumnado se mueve en el aula. Sólo después de un periodo de observación iremos percibiendo la evolución y estructura de la actividad.

Por otra parte, en este ciclo, toda actividad realizada entre pequeños y adultos en cada uno de los momentos del día está considerada como esencial para lograr los objetivos de las distintas áreas o ámbitos de experiencia en los que el currículo de la etapa se estructura¹⁵.

¹⁴ STUBBS, M. *Discourse Analysis. The sociolinguistic Analysis of Natural Language*. 1983.

¹⁵ Identidad y autonomía personal, Medio social y físico, Comunicación y representación.

Así, cualquier acción: entrar en el aula, quitarse el abrigo, negociar o planificar el trabajo del día, jugar, limpiarse la nariz, explorar nuevos lugares, hablar sobre lo ocurrido, o ir al servicio solos, junto con escuchar la narración de un cuento, son actividades que se suceden de una manera natural de tal suerte que parece una secuencia casual, que no obedecen a una estructura determinada. Sin embargo, nada más lejos de la realidad: la selección de los cuentos que se contarán, los juegos y los juguetes que utilizan, la selección del rincón de clase en el que se desarrolla la actividad, los movimientos y el lenguaje que utiliza la tutora están claramente planificados y estudiados, de tal forma que cuanto más trabajada está la clase, resulta a los ojos del observador neófito, más libre y espontánea.

Es en este contexto en el que se pretende que la nueva lengua potencie las capacidades de comunicación y ayude a la creación de formas diferentes de representación del mundo: pensamiento. Aunque esta entrada de la lengua extranjera no puede ser forzada, ha de realizarse, como ya hemos visto anteriormente, siguiendo los parámetros que estructuran el trabajo diario en el aula de Educación Infantil.

2.2.1. *La Unidades didácticas en Educación Infantil*

El asombro de las personas mayores ante los aprendizajes que los más pequeños realizan es una muestra de nuestra falta de conocimiento «consciente» de las estrategias que utilizan los niños en una situación dada, y decimos conocimiento consciente, porque inconscientemente sí sabemos adaptar nuestra actividad y lenguaje a lo que un bebé es capaz de aprender, al igual que inconscientemente diseñamos y les proponemos actividades de las que disfrutan y en las que se aprende. Por el contrario, el pensamiento profesional del profesorado pierde esta perspectiva de aprendizaje cultural y tiende a encasillar el juego de aula en actividades con claros sesgos mecanicistas: excesivamente simples y repetitivas, carentes de sentido, como colorear una fotocopia sin ningún objetivo de comunicación, recortar y pegar sobre una hoja, o proponerles realizar movimientos sin una estructuración en rutina o bien enfocados a la realización de una tarea. La selección de este tipo de actividades degenera, a los ojos de las criaturas, en una carencia de significado, esta falta de sentido sólo puede conducir a que nuestro alumnado rechace la materia por no poderla incorporar a su mundo. La *instrucción* pues,

ha de basarse siempre en la creación de un entorno enriquecedor, único generador de aprendizajes.

Por consiguiente, en el *diseño de esta instrucción* habremos de tener en cuenta el cómo aprenden las y los más pequeños. J. Bruner (1984) propone el diseño del andamiaje basándonos en los tres sistemas de actividad que él considera base para el aprendizaje: acción, pensamiento y lenguaje. La mayoría de sus trabajos realizados en el «Centro de Estudios Cognitivos» exploran aspectos como: la influencia de la actividad, la percepción y el lenguaje en la adquisición del concepto de conservación (recuerdo), o lo que es lo mismo, la representación, que, como ya hemos dicho antes, vendría asociada a tres niveles o códigos diferentes: *enactivo* –asociado a la acción–, *icónico* –conectado con la imagen que conformamos del exterior– y *simbólico*.

Estos tres códigos de representación no se integran unos en otros, sino que son de algún modo *independientes*, dando lugar a un sistema de representación múltiple que permite al sujeto percatarse del conflicto entre los distintos modos de representación, de tal suerte que la búsqueda de la solución tendrá como resultado el desarrollo cognitivo.

A la vista de esta teoría de aprendizaje nos percatamos de que el aprendizaje no tiene un carácter lineal, sino que se asemeja más al movimiento de una *espiral*. Las representaciones son simultáneas y se nutren unas de otras¹⁶.

Otro factor a tener en cuenta a la hora de realizar un diseño de intervención son las distintas fases por las que cada individuo pasa a la hora de realizar un aprendizaje: *adquisición, transformación y evaluación del conocimiento propio*, y que son características de todos los niveles. Ponemos especialmente énfasis en todos los niveles, pues en muchas ocasiones la fase de evaluación no se incluye entre las fases de los más pequeños, pero todo niño es consciente, desde su más tierna infancia, del éxito o fracaso en la reali-

¹⁶ La representación enactiva: el niño o un adulto y un niño actúan; la representación icónica: ve lo que tiene a su alrededor y los movimientos que suceden, y la representación simbólica: el adulto habla al tiempo que se mueve y le propone que haga unido a la estructura del discurso en el que se presenta: normalmente cíclica, una hipótesis puede surgir en cualquier momento, y la siguiente se apoyará en la adquisición de la anterior, pero sólo cuando se verifica la bondad de la primera pasa a formar parte de nuestro pensamiento. De ahí que Bruner hable de la necesidad de un currículo escolar en espiral, un continuo que nace de la actividad y se nutre de ella.

zación de una determinada actividad. Cuando un niño habla, evalúa el grado de comprensión de los adultos, por eso se enfada al darse cuenta de que no es capaz de transmitir lo que quiere y sin embargo se congratula –con una sonrisa de felicidad– de haber conseguido el éxito en la comunicación.

Evidentemente, estos aprendizajes se provocan a través de los contextos que proponen las personas adultas, a través de una organización estructurada de la actividad, proporcionan el andamiaje que los niños necesitan. La tarea en la que adulto y niño se embarcan pasa por una serie de momentos que proponemos se sigan a la hora de diseñar la instrucción:

1. La persona adulta segmenta la tarea con el fin de ritualizar o dar forma a algunas subrutinas de las que se compone.
2. Se construye una idea clara de lo que tendrá que completar –aquello que el niño no es capaz de realizar teniendo en cuenta su nivel de desarrollo y cuál es su «Zona de Desarrollo Próxima»–.
3. Identifica, a partir de la evaluación de los saberes del niño. Avanzará sobre lo que será capaz de asumir, sin que caiga en el aburrimiento, bien por haber excedido la tarea el límite del mismo o haberse alejado demasiado de su nivel de desarrollo.

2.2.2. Metodología por tareas

Si asumimos los parámetros anteriormente expuestos, a la hora diseñar una Unidad Didáctica tendemos que concebirlo como un todo y enfocarlo hacia la realización de una tarea final. Esta tarea final deberá asociarse a una serie de pequeños momentos –rutinas–, que tengan pleno sentido aisladamente, pero que entre sí formen un todo continuo, reflejo del proceso de aprendizaje diseñado a partir de las capacidades de cada nivel, y en el que tienen cabida distintas técnicas de aprendizaje con el fin de adaptarnos a la diversidad de cada aula.

La *tarea final*, en general en Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria, deberá estar conectada a discursos narrativos: comprender, plasmar sobre un escenario, o dramatizar una historia, ya que de esta forma apoyamos el desarrollo de la representación incluyendo la representación simbólica.

Todas las tareas finales deberán estar precedidas de una serie de **sub-tareas**: juegos y canciones, que entre sí se conecten por tener el mismo tema y complementar las posibilidades comprensivas y expresivas del alumnado: escuchando y reaccionando, jugando a juegos de comprensión, selección, organización y secuencia, o produciendo en una situación dada gestos y actos de habla, aprendidos utilizando su memoria ecoica (en la que la representación enactiva y la simbólica se unen), en «chants», canciones y rimas. Tendremos que diseñar todas estas subtareas, no sólo en base a lo que aporten a la consecución de la tarea final, sino como tareas en sí mismas.

De esta forma sugerimos que la Unidad Didáctica no se construya entorno a sesiones o lecciones, sino en subtareas. Subtareas que se estructuran en base a la secuencia de **tareas con sentido** –jugar a un juego, bailar o cantar una canción, o recitar una rima con sus movimientos– a la que se ha asociado una serie de **actividades** que posibilitan la realización del mismo en lengua extranjera. Esto da como resultado una secuencia que permite su utilización de manera flexible, dependiendo de la *organización horaria*. No puede ser igual una clase de veinte minutos que otra de media hora o una hora completa. En cada caso organizaremos la propuesta y seleccionaremos las actividades y el material para que en cada sesión se genere el proceso diseñado y se pueda a realizar la actividad con sentido o subtarea propuesta y *situación de aula*. Entendemos que el trabajo en un aula en el que todo el alumnado tiene la misma edad ha de tener un tratamiento diferenciado de aquellas aulas en las que distintas edades se mezclan, el apoyo que podemos conseguir de los compañeros y compañeras en este segundo tipo de aulas es muy valioso, produciéndose en general un mayor avance en estos contextos y podremos estructurar nuestras clases de manera muy diversa, siguiendo la misma propuesta.

En suma, diseñar nuestra instrucción en base a un *formato* usual para nuestro alumnado, no en función de las palabras o frases que se dicen en él, sino en relación con la estructura de acción del juego o la narración, incluyendo de cada tipo de representación (enactiva, icónica y simbólica) y atendiendo a la estructura de actividad adulto-niño que esperan, dará como resultado una tarea significativa en la que el niño se implica y realiza los aprendizajes siempre que seamos capaces de acomodar nuestro trabajo a lo que en cada momento requiere. Por tanto, en cada diseño tendremos que tener en cuenta el proceso, el diseño y la evaluación de las necesidades que detecta-

mos en el curso de la actividad misma, lo que nos supone la realización de un diseño de sesión en base a tareas, pero con gran profusión de alternativas y propuestas de observación y criterios que nos permitan las modificaciones con la actividad en curso.

2.2.3. Pasos en la selección de las tareas y organización de la secuencia de instrucción

Para saber si el diseño de la instrucción es válido, en primer lugar debemos decidir la tarea a desarrollar. Será válida siempre y cuando nos atengamos a uno de los formatos que nuestro alumnado domina: formatos narrativos o no – narrativos. Así, en la dramatización de un cuento, rima o una coreografía de una canción, es esencial especificar el papel que cada persona del aula tiene en esta situación concreta. Así se determinará

- qué parte del cuento, canción o rima será exclusivamente escuchada;
- qué parte de la rima, cuento o canción vamos a intentar que verbalicen nuestras criaturas;
- cómo asumirán cada niña o niño su papel (caretas, organización por grupos, disfraz, utilización de muñecos, marionetas, etc.);
- cómo saben que les toca entrar, decir o actuar (turno de palabra), necesidad que tienen de las orientaciones de la profesora o el profesor;
- organizar los pasos más usuales en esas tareas de la vida diaria con el fin de utilizarlos en la organización de las «subtareas» de nuestras unidades, (así, una dramatización requiere el conocimiento de los personajes, la selección y asignación de personajes, la memorización de los papeles, el ensayo de las diferentes escenas y la puesta en escena o ensayo general antes de la representación. Consiguientemente ésta ha de ser la secuencia propuesta).

Pero esta organización no la podemos hacer sin tener en cuenta el texto en que nos basamos. Sabemos que va a ser un cuento, una rima, un juego o una canción pero no todos los «textos» son válidos. Esta es la segunda decisión que tomamos ¿qué cuento elijo? Puede ser perfectamente un cuento que ya conocen, pero también un cuento que la profesora de aula nos sugiera. En todo caso lo que determinará su selección será:

- en primer lugar su estructura: necesitamos que sea un cuento con estructura cíclica, de tal forma que los personajes pasen una y otra vez por situaciones similares;
- las producciones verbales que se utilizan en la narración sean similares, con pequeñas variaciones de una o dos palabras como máximo;
- las situaciones que reflejan sean algo conocido y esperado por nuestras criaturas;
- las acciones que desarrollan los personajes sean lo menos abstractas posibles, especialmente en los primeros cursos de este nivel de enseñanza, incluso que sean acciones claramente representables físicamente (correr, saltar, comer, sentarse, esconderse, abrir puertas, etc. para ir alcanzando una mayor complejidad en las que se reflejen estados de ánimo: sentirse bien, estar contento, estar enfermo, etc.);
- una vez seleccionado el texto debemos comenzar con la adaptación del mismo.

La adaptación del texto la consideraremos a parte por su conexión con la organización en sesiones y tareas. Así, cuando adaptamos el texto debemos tener en cuenta la parte que se destinará a la comprensión y la parte que será producida por nuestro alumnado. La parte de comprensión se centrará en acciones evidentes:

- «saludos» (donde podamos incluir movimientos y gestos que tenemos asociados);
- empezar por los cuentos con la misma rutina: en el mismo lugar y con el equivalente a «Érase una vez..», e introducción de un personaje (que estará encarnado de alguna manera: muñeco de peluche, marioneta, personaje en papel, etc.); el resto de los personajes irán apareciendo en relación con el primero;
- caracterización del personaje (siendo en este caso el aspecto físico clave para entender el cuento por su relación con los acontecimientos);
- narración de eventos (con acciones claras: «iba caminando por el bosque cuando de repente .. algo ocurre», etc.);
- variaciones respecto a la primera parte de la historia y final;
- en este apartado tiene especial importancia lo que ellas y ellos dirán: «producciones verbales del personaje» porque tendremos que transformarlos en: «chants», rimas o cancioncillas, con el fin de ayudar a su memorización.

Una vez adaptado el texto, se inicia la planificación de las sesiones. En este momento debemos unir la información obtenida en los tres apartados anteriores, de tal forma que se pueda llegar a delimitar las subtarefas de cada día, de acuerdo con la parte del texto que trabajaremos cada día. Así, cada día tiene unos claros objetivos que cubrir y relacionados con el proceso a seguir en la adquisición de los aprendizajes que esperamos se den en nuestras aulas. Esto nos marcará el número de actividades a proponer en clase, el material necesario y las conexiones entre los distintas subtarefas con las correspondientes actividades facilitadoras¹⁷.

A la hora de determinar las actividades a desarrollar en cada sesión, comenzaremos por analizar los conocimientos necesarios para realizar la sub-tarea de ese día y realizar un desglose de contenidos con el fin de que puedan adquirirse antes de llegar a dicha tarea. (Recomendamos, pues, comenzar siempre por el final de la sesión a la hora de proponer una sesión):

- Así, si pretendemos que cada niño o niña asuma un papel y pueda dar vida a un personaje, diseñaremos la sub-tarea consistente en que todas y todos los personajes de la historia saluden de acuerdo con su caracterización o forma de ser. Para que puedan hacerlo han de ver la diferencia entre unos personajes y otros, saber cómo son cada cual, en qué se asemejan, cuáles son sus diferencias, pero antes de nada, deberán saber quiénes son estos personajes y seleccionar a quién representarán en la actuación. Así tenemos los principales momentos del proceso por el que pasa nuestro alumnado en esta sesión.
- Evidentemente no podemos hacer que todos y cada uno de los contenidos sean nuevos en cada sesión, con los personajes habremos trabajado en sesiones anteriores, quizás en esta sesión la secuencia consista en recordarlos, asociarlos con características que los definen, deberá trabajarse desde la comprensión, pero requiriendo de ellas y ellos una producción (TPR) de gestos, movimientos, sonidos, etc., al tiempo que variamos lo más posible las actividades para que no se aburran (recordemos que su capacidad de concentración en grupo es de corta duración). Verificaremos el proceso para ver si realmente nos lleva al lugar donde queremos llegar.

¹⁷ NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. 1985.

- Una vez decididas las actividades deberíamos hacer una nueva verificación con el fin de reconocer posibles lagunas. Al principio, y siempre que comenzamos con un grupo de edad distinto, es recomendable escribir las sesiones, especialmente la estructura de la acción y el lenguaje que se va a utilizar. Precisamente para el profesorado no nativo es esencial planificar cada paso, naturalmente esto es solamente al principio, luego, tanto el tiempo como la práctica nos dará la soltura necesaria para movernos y trabajar con naturalidad en el aula.

Ya planificadas las sesiones, necesitamos verificar su valía. Recordemos que una propuesta de trabajo no es más que eso: una propuesta, y no se transformará en una adaptación curricular hasta no haber sido evaluada en el aula. Así, la programación de la observación de aula, las fichas de seguimiento de aprendizajes y la lectura de nuestra experiencia recogida en el diario de aula, nos ayudará a ir conociendo cada día mejor el proceso de trabajo en estos nuevos niveles educativos a los que ahora nos enfrentamos.

3. LOS MATERIALES DE LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL: CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES

Si el material siempre ha sido importante para el profesorado de lenguas extranjeras por razones obvias, cuando se diseña un currículo para una etapa que nos es casi desconocida, el análisis de los materiales más usuales en este ciclo sirve también para nuestra propia *formación* como *docentes en esta etapa*. Sin embargo, muy a pesar del atractivo inicial que tiene el material destinado a esta población, no todos los materiales son válidos para el uso en el aula, ni son válidos para cualquier nivel educativo. Debemos saber qué funciones tiene el material y así seleccionar el que nos proporcione más versatilidad.

La primera de las funciones que cumple el material, antes de entrar en el aula, es servirnos de *guía para el diseño de la interacción*. A través de materiales que nos proporcionan discurso completos: historias en vídeo, programas infantiles, dibujos animados, etc. podremos reconocer y contrastar nuestras propias ideas sobre lo que pensamos es el lenguaje infantil, los tipos de discursos en que se ven inmersos, comparar con los discursos más usuales en-

tre nuestras niñas y niños, las estrategias y conocimientos que requieren para deducir a cerca del nivel de desarrollo que potencialmente se les presupone en una determinada edad. Escuchar un cuento narrado en un cassette, ver un vídeo y oír a sus personajes, e incluso jugar un juego multimedia nos sugiere el tipo de actos de habla que espera una criatura, así como los apoyos no verbales que va a necesitar.

El material nos sirve para *motivar* a nuestro alumnado. Ciertamente, muchas veces, cuentos preciosos y vídeos magníficamente presentados con una gran profusión de técnica, que nos atraen por su aspecto externo, sin embargo, no son capaces de atraer la atención del alumnado. Por esto no podemos conformarnos con verlo y diseñar una actividad a partir de determinado material. Debemos probarlo, leerlo, jugar su juego¹⁸.

El material también es esencial a la hora de *proporcionar un contexto*. Nuestra persona, toda nuestra ilusión y energía a veces no es suficiente para crear, día tras día, un contexto en otro idioma, a veces necesitamos hablar con alguien que se exprese correctamente, que nos dé pie para reprenderle, para animarle, agasajarle, moverle, o que sea él quien pida explicaciones que vemos en los ojos de nuestros niños y niñas¹⁹. Estos personajes son materiales, pero al mismo tiempo han pasado a ser nuestro amigos y seres animados, por eso corresponde a la profesora o profesor darles vida en clase. Las niñas y niños les tratan como a seres vivos, uno más con quien hablar, a quienes escuchar u ofrecer soluciones. Pero los muñecos que utilicemos han de ser de fácil manipulación, simples pero con posibilidad de expresión de sentimientos, con autonomía para poder dejarlos a un lado, y completos para que nos puedan sustituir en la realización de actividades físicas que pueden provocar nuestro cansancio.

¹⁸ Sugerimos a todos/as los profesionales que comiencen por primera vez un trabajo de este tipo, que lean muchos cuentos, vean muchas películas infantiles, estudien los juegos y juguetes, canten sus canciones, bailen sus bailes, y se sientan niños o niñas de nuevo, pero no como esos padres que compran el tren que no pudieron tener en su infancia, debemos ponernos en la piel de las criaturas y sentir la ilusión y el entusiasmo por realizar la tarea, saber en realidad el atractivo que la actividad a realizar con el material tiene. El peligro de los materiales preciosos que llevamos al aula es que se conviertan en monopolio del profesorado, pues, la imposibilidad de manipularlos les quita todo interés a los ojos de los pequeños.

¹⁹ Este personaje puede ser un muñeco, una marioneta que habla la lengua a través de nuestra boca, pero con vida propia: Yellow Bird el narrador más magnífico de Barrio Sésamo, Winnie the Pooh con su glotonería por la miel, o Bruce (el pobre reno hecho con un calcetín pero calvo de su cornamenta) Con cualquier otro ser anónimo entrará en el corazón de cada niño y niña del aula, serán nuestro mejores aliados y compañeros en esta aventura narrativa.

Otra de las funciones del material es su posibilidad de **manipulación**: alimentos de juguete, cestas, casas y tiendas ayudarán a que las criaturas se embarquen en juegos simbólicos de tipo social (la realización de una receta, jugar a comprar y vender). Los materiales les ayudan a centrar su atención, les conectan con la realidad y les servirán para desarrollar estrategias de asociación.

Por último están los materiales que utilizan todas y todos a la vez, para la **representación** de los personajes que ellos mismos animan y les sirven para meterse en los personajes: caretas, marionetas, muñecos de juguete o papel y secuencias de historias para organizar y pegar, murales y «cards» o tarjetones²⁰. Estos materiales son esenciales para mantener el trabajo del aula.

Caso a parte es el material en vídeo y audio, los juegos y cuentos diseñados para **fomentar la autonomía del niño** como aprendiz. Estos materiales los pueden manipular individualmente o en grupos en los ordenadores, nos ayudan a mantener la atención, a cambiar de protagonistas sin estar haciendo diferentes voces, a generar contextos más ricos que los que nuestros pobres medios puedan crear. Pero con cuidado hemos de atender al proceso, no podemos pensar que este material tan rico puede verse, jugarse u oírse sin ayuda de un adulto. Los ordenadores, la televisión y el vídeo no sustituyen a los adultos, los niños les necesitan para realizar el proceso de comprensión que cada vez deviene más autónoma. Debemos desarrollar escuchas activas y críticas desde pequeños, atender al desarrollo de destrezas de audición dentro de un proceso correcto, para evitar posteriores rechazos o sensaciones de inutilidad en nuestras criaturas.

Poco a poco podremos ir dejándoles en solitario para realizar sus actividades de lectura en el rincón de lectura (que tenemos preparado con libros que llevan su propio cassette o CD), podrán tomar prestados vídeos de la videoteca, y también tras jugar en el aula, podrán utilizar en solitario CDs de juegos. No es difícil, simplemente requiere dejar salir su necesidad de autonomía, algo que realmente desean.

²⁰ Que ellos identifican con las fotografías de los personajes.



BIBLIOGRAFÍA

ATCHISON, J. *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Basil Blackwell Ltd. Oxford, 1987.

ALARIO, C. (co.) *My Little Pocket. Propuesta curricular de Lengua Inglesa para el segundo ciclo de Educación Infantil*. Editorial Libre de Enseñanza. Valladolid, 2000.

ALLWRIGHT, D. *Observing in the Language Classroom. Applied Linguistics and Language Study*. Longman Group Ltd. Harlow Essex, 1988.

BENNET-KASTOR, T. *Analyzing Children's language. Methods and theories*. Basil Blackwell Ltd. Oxford, 1988.

BROWN, G. & YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge University Press. Cambridge, 1979.

BROWN, G. *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge University Press. Cambridge, 1983.

BRUNER, J. *Toward a theory of instruction*. Harward University Press. Cambridge, 1965.

BRUNER, J. *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza Psicología. Madrid, 1984.

BRUNER, J. *Child's talk. Learning to use Language*. Oxford University Press. Oxford, 1983.

COOK, D. *Discourse*. Oxford University Press. Oxford, 1989.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. Cambridge, Mass., 1965.

CHOMSKY, N. *Language and Mind*. Harcourt Brace & World. New York, 1968.

CRYSTAL, D. *Child language, learning and linguistics. An overview for the teaching and therapeutic professions*. Edward Arnold. London, 1976.

DE KETELE, J. M. *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Visor Libros. Madrid, 1984.

DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. *Course Design. Developing Programs and materials for Language Learning*. Cambridge University Press. Cambridge, 1989.

GIKA, A. S. & SUPERFINE, W. (eds.). *Young learners creating a positive and practical Learning Environment*. IATEFL Young Learners The British Council- MEC. Oxford, 1998.

HATCH, E. & FARHADAY, H. *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Newbury House. Rowley, Mass. 1982.

HATZ, M. y GELMAN, R. «*The development of communication skills: modification in the speech of young children as a function of listener*». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 152, 38 (5). 1973.

JAMES, C. & GARRETT, P. (eds.). «*Language Awareness in the classroom*». *Applied Linguistics and language Study*. Longman Group Ltd. Harlow -Essex-, 1991.

LEGUTKE, M. & THOMAS, H. «*Process and experience in the Language Classroom*». *Applied Linguistics and language Study*. Longman Group Ltd. Harlow- Essex-, 1991.

LITTLEWOOD, D. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press. Cambridge, 1984.

MEDRANO MIR, G. *El gozo de aprender a tiempo. Aprendizaje temprano y estrategias de aprendizaje de los más pequeños*. Editorial Pirineo. Huesca, 1994.

MOYANO, A. et al. *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Rosa Sensat. MEC. Madrid, 1996

MOYANO, A. et al. (Coo.) *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. MEC y Associació de Mestres. Rosa Sensat. Barcelona, 1996.

MOYLES, J.R. *Self-evaluation . A Primary Teacher's guide*. NFER-Nelson Publ. Co. Windsor, 1988.

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press. Cambridge, 1989.

NUNAN, D. *The self-directed teacher. Managing the learning process*. Cambridge University Press. Cambridge, 1996.

OLLER, J.W. & RICHARDS, J. C. (eds.). *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Newbury House. Rowley Mass., 1973.

SKEHAM, P. A. *Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press. Oxford, 1998.

STEIN, A. H. y GLENN, C. G. «An analysisi of story comprehension in elementary school children». En FREEDLE, R. V. (ed.) *New directions in discourse processing*. Ablex. Norwood. New Jersey, 1980.

STEVICK, E.W. *Success with Foreign Languages*. Prentice Hall International. London, 1989.

STUBBS, M. *Discourse Analysis. The sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Basil Blackwell Pub. Ltd. London, 1983.

TUDOR, I. *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge University Press. Cambridge, 1996.

VALE, D. & FEUNTEUN, A. *Teaching children English*. Cambridge Teacher Training and Development. C.U.P. Cambridge, 1995.

VETRIGLIA, L. *Conversations of Miguel and Maria. How children learn a second Language*. Addison- Wesley Pub. Co. Inc. Philipines, 1982.

VIGOTSKY, L. *Pensée et langage*. Editions Sociales. Paris, 1935.

WAJNRYB, R. *Classroom Observation Tasks. A resource book for Language Teachers and trainers*. Cambridge Teacher Training and Development. C.U.P. Cambridge, 1992.

WELLS, G. *Language Development in the pre-school years*. Cambridge University Press. Cambridge, 1985.

WILLIAMS, L.R. & DE GAETANO, Y. *ALERTA. A multicultural, Bilingual Approach to teaching Young Children*. Addison- Wesley Pub. Co. Inc. Philippines, 1985.

EL USO RAZONABLE DE LA L1 EN EL AULA DE L2 EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA HERRAMIENTA PRÁCTICA¹

Mario Rinvolucrí
Coordinador de los Talleres Internacionales
de Pilgrim's
Canterbury. Reino Unido

INTRODUCCIÓN

1. Varios ejercicios prácticos.

- 1.1. El ejercicio de *siéntate a mi lado*. (Nivel principiantes).
- 1.2. El *dictado de dos lenguas*. (Nivel principiantes).
- 1.3. La *narración de historias bilingüe*. (Nivel de principiantes).
- 1.4. *Elaborar una historia con mímica y repetición*. (Nivel de principiantes).

2. La voz.

- 2.1. Ejercicio de *tempo o velocidad*.
- 2.2. Ejercicio de *tempo y volumen*.
- 2.3. El *Dictado de muchas voces*.

3. La direccionalidad de la voz

4. A modo de conclusión.

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Para empezar este artículo, me permito traer a colación una voz de Palestina, la de Ms Dua Abr Dajani, que dice:

¹ Este texto, de su original en inglés, ha sido traducido por María José Cardeñoso Laso.

«Como el aprendizaje es un proceso de unir conocimiento anterior con el nuevo, los profesores pueden construir sobre el conocimiento previo, como base para el nuevo aprendizaje. Entre otras cosas, esto significa que los profesores pueden utilizar la primera lengua de los aprendices, junto con la lengua que van a estudiar, para despertar la consciencia sobre sus estilos de aprendizaje y las estrategias que utilizan, y para ayudarles a que valoren sus puntos débiles y sus puntos fuertes y evalúen su desarrollo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Como hablante no nativa de Inglés y profesora de inglés lengua extranjera, con estudiantes árabes, creo que al permitir que se use la L1 en la clase de lengua extranjera, el profesor está ayudando a los alumnos a que regulen su propio proceso de aprendizaje y así lleguen a ser participantes más activos, tomando mayor responsabilidad para su propio aprendizaje.²»

Cuando yo era un profesor joven, un hablante nativo de la lengua extranjera que estaba enseñando, solía evitar por encima de todo hablar la L1 de los estudiantes. Sentía que utilizar la L1 de los estudiantes estaba mal porque impedía que se «sumergiesen» directamente en el inglés, así que prohibía los sonidos de la L1 en la clase y no permitía los diccionarios bilingües. Intenté explicar todo el vocabulario mediante dibujos y mímica. Me acuerdo de un día que intentaba explicar la palabra «*although*» y, cuando llevaba intentándolo un minuto más o menos, un iraní se volvió hacia su amigo y preguntó:

«He mean “but”?»

¡Ese estudiante era muy brillante! ¿No habría sido más eficaz haberles dado «*although*» inmediatamente seguido de su equivalente L1? ¿No es eso lo que cualquier ser humano razonable haría? Quizás sí, ¡pero no una persona que esté atrapada por la «teología» ortodoxa del Método Directo!

Ahora me doy cuenta de que mis comportamientos ortodoxos con el Método Directo en clase eran absolutamente contraproducentes; todo lo que hacían era forzar a los estudiantes a que dependieran más aún de su L1: cuanto menos entendían el habla extranjera, más se les conducía a pensar de nuevo en la L1.

² MET. Vol 11, 2. 2002.

Por supuesto ninguna persona en su sano juicio quisiera volver a los terribles días de la Gramática-Traducción, aunque sólo fuese por el gran índice de aburrimiento que generaba en los estudiantes. (Ésta es la manera en la que algunos de nosotros «aprendimos» latín).

Lo que propongo para vosotros aquí es un uso bien planeado y técnicamente razonable de la L1 en vuestras clases. Os ofreceré ejercicios prácticos que podréis hacer en vuestras clases de Primaria.

1. VARIOS EJERCICIOS PRÁCTICOS

1.1. El ejercicio de *siéntate a mi lado*. (Nivel principiantes)

En esta demostración vamos a simular que se trata de hablantes de español que están aprendiendo griego moderno.

Los estudiantes se sientan en círculo con una silla de más, que se coloca en cualquier parte del círculo. El profesor atrae la atención de los alumnos y dice: *Katse thipla mu*, utilizando la mímica y la traducción directa. El profesor explica:

Katse = sit , thipla = next to y mu = me

El profesor entonces repite la frase en voces diferentes con el grupo en coro, en:

- voz baja
- susurrando
- voz que habla
- voz con tono alto
- cantando
- tristemente
- felizmente
- como un niño pequeño, etc.

El siguiente paso de esta actividad es para que uno de los estudiantes, que está al lado de la silla vacía, nombre a una persona del círculo y le pida:

«*katse thipla mou*». La persona nombrada se acerca y se sienta al lado de la persona que le llamó. La silla vacía está ahora en cualquier parte del círculo y la invitación empieza de nuevo.

El profesor entonces presenta la idea de «izquierda» y «derecha» (*aristera* y *thexia*) y omite dónde deberían ir estas palabras en la frase.

Hay otra ronda de instrucción después de que los estudiantes vuelvan a invitarse para sentarse cerca, utilizando ya sea *katse thipla mu*, ya sea *katse aristera/thexia mu*.

Los estudiantes llegan a entender los significados de las frases extranjeras mediante la situación, la mímica y al ofrecer equivalentes claros en L1. La situación y la mímica refuerzan el significado inicialmente expresado mediante la traducción en la L1.

1.2. El dictado de dos lenguas. (Nivel principiantes)

El profesor pide a los alumnos que hagan un dictado en el que la lengua que se estudia y la L1 se mezclen de tal forma que todo el texto sea descodificado por el alumno. Los estudiantes van a pronunciar las palabras de la lengua que estudian lo mejor que sepan. Ésta es una actividad intensamente auditiva y, sin embargo, todo lo que puedo hacer en este artículo es mostrar el texto mezclado en la página. Cuando hacéis un dictado, la experiencia es bastante diferente.

La amistad *ine* una mano abierta
tu o *ithios* en el rostro de alguien
caminando codo con codo,
sabiendo *oti* puedes confiar en alguien
algo que te permite *na ise* tú mismo
Un refugio en una noche fría *ke* tormentosa.
La amistad no es sino una mirada....
...tú *ke* yo.

Este interesante *piima* fue escrito por un grupo de cuatro *atoma*, en *theka* minutos. Aunque cada *atoma* había trabajado por su cuenta al principio, el resultado *ine* muy unitario.

Después de que los estudiantes hayan hecho el dictado, trabajan en pequeños grupos, decidiendo sobre el significado de las palabras de la lengua objeto de estudio. Debo señalar que el pasaje anterior está tomado de J. Arnold (2000).

Key: *ine* = es
o ithios = mismo
oti = que
na ise = ser
ke = y
atoma = personas
theka = diez
atomo = persona.

En el caso de este ejercicio, la L1 ofrece un marco de significación en conjunto, así que el aprendiz en su mayor parte entiende la idea desde su lengua materna, pero entonces tiene que emitir hipótesis sobre las palabras de la lengua objeto de estudio, justo como él ha hecho de forma inconsciente al aprender su lengua materna. Yo mantendría que esta suposición lingüística es central para el funcionamiento de una inteligencia del lenguaje saludable. En nuestra vida lingüística no esperamos que todo se nos dé servido, esperamos tener que ir comprendiendo el significado juntos, igual que nosotros hemos hecho, de forma inconsciente, cuando éramos niños pequeños.

1.3. La narración de historias bilingüe. (Nivel principiantes)

Éste es un instrumento fundamental en la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera a los niños de Primaria y ha sido probado y examinado en las clases de Primaria en el Reino Unido, principalmente en la clase de bienvenida (1º año, niños de 5-6). La técnica se utiliza en colegios que tienen un alto índice de matrículas de inmigrantes, donde, digamos, el 40% de los niños de primer año hablan en casa bangla (una variante del bengalí) o chino cantonés.

Lo normal es que no haya inglés hablado en su casa y que la mayor parte de la televisión que se vea sea en la lengua materna, de forma que es imperativo enseñar a los niños la lengua del país de acogida, en este caso el inglés, tan rápido como sea posible.

Dicho esto, ¿cómo funciona la técnica en estas situaciones? Una hablante nativa de bangla vestida con un sari contará al grupo de niños que habla bangla una historia de su propia cultura, el 95% en la L1, con unas pocas de las palabras repetidas con más frecuencia en inglés. Al día siguiente, ella les contará una variante de la historia, pero esta vez con más palabras en inglés. Después de unas cuantas narraciones más con la lengua mezclada, un profesor blanco, sin sari, entra y les cuenta a los niños la historia completa en inglés y ellos entienden todo el texto.

Con un grupo de esta edad, la práctica es técnicamente muy eficiente ya que estos niños aprenden a reconocer y entienden gran cantidad de lengua en muy poco tiempo, que es justo lo que necesitan para sobrevivir en un patio de recreo del Este de Londres.

Voy a mostrar cómo funciona aproximadamente esta práctica en un nivel técnico:

Había una vez una gallina y esta *kota* era una *kota* (la palabra en la lengua meta se pronuncia con énfasis y con más volumen) fuera de lo común y corriente. No sé si todos están de acuerdo pero, según mi parecer, las *kotes* suelen ser más bien estúpidas.

Por el contrario, la *kota* en nuestra historia era una *kota* muy muy *exipni*, y para nada estúpida. *I kota era exipni, poli poli exipni*.

Pues bien, cada lunes por la mañana nuestra *kota* que era *poli poli exipni* se dirigía a la *vivliothiki* de la ciudad. *Mia vivliothiki* es allí donde hay montones de *biblia* y eso (mostrando un libro) es un *vivlio*. La primera persona que la *kota* encontró al entrar en la *vivliothiki* era obviamente el *vivliothikarios*.

«*Kalimera Vivliothikarie* » le dice la *kota*.....

El poder lingüístico de la técnica depende, por supuesto, de la habilidad de la voz del profesor para mostrar la fonología de ambas lenguas y para adelantar las palabras en la L2. No me disculpo al presentarme con una técnica que necesita aprenderse antes de que se pueda usar con fluidez. No todas las técnicas ya vienen preparadas como en un supermercado las comidas precocinadas.

El gran cuestión reside en que, con la narración de historias de forma bilingüe, cada uno puede utilizar la experiencia para mejorar su propia fluidez

en la L2, así se tiene tiempo para encontrar las palabras adecuadas en la lengua meta.

1.4. Elaborar una historia con mímica y repetición. (Nivel principiantes)

Aunque creo firmemente que el uso razonable de la L1 es una manera muy eficaz de enseñar una L2 como en el ejercicio anterior, también creo que debemos variar constantemente nuestras técnicas y que, a veces, deberíamos exponer a los aprendices a la L2 pura, sin la ayuda de la L1. En la actividad del «Espejo de Grupo» que sigue, el texto de la L2 se acompaña y se desarrolla mediante acciones, movimientos, expresiones faciales y tono de voz, que ayudan enormemente a que el aprendiz «semantice» el texto. Es así como haréis una serie de ejercicios de «espejo de grupo»³.

Los niños se ponen de pie en un círculo, con el profesor también en el círculo. Se les pide que sigan todos nuestros movimientos y gestos y que repitan todo lo que digamos en L2. Se utiliza el siguiente texto con el mayor movimiento expresivo que sea posible.

Movimientos	Texto
Buscad en vuestros bolsillos /cartera las llaves	
Mirad hacia arriba y pareced confundidos	
Haced mímica intentando abrir la puerta del coche	
Buscad en la cartera o en el bolsillo de nuevo	Mis llaves ...dónde están mis llaves
	Mierda, ¿Dónde están mis llaves?
mirando hacia arriba, habiendo pensado	(en alto) Mary, ...escucha ...Mary
en algo	Mary ...
	¿Mis llaves? ¿Dónde están?
	¿Las llaves de mi coche?
Las manos en alto hacia	
la ventana de arriba donde está Mary	¿Dónde? Quizás en la cocina ...
	en el baño
	quizás en el cuarto de estar

³ DUFEU, B. *Teaching Myself*. OUP. Oxford, 1994.

Movimientos

Mira feliz, alarga las manos
coge las llaves

abre la puerta del coche con la llave

Texto

Las encontraste
¡ Gracias Mary ¡

La belleza de la actividad del «espejo en grupo» reside en que los estudiantes llegan a la lengua meta en el contexto de una situación envolvente y dramática en la que ellos son los protagonistas. Esto es muy diferente a escuchar una historia bilingüe.

Ambos métodos funcionan de forma extremadamente poderosa.

Podemos disfrutar de lo que los niños nos pueden enseñar a su vez con estas formas de enseñanza⁴.

2. LA VOZ

La voz es la herramienta de comunicación única y más importante de cualquier profesor. En el caso del profesor de lengua, su voz lleva la L2 a los oídos de sus estudiantes y en un sentido muy real es la lengua extranjera para ellos, al menos al principio. Psicológicamente, la voz del profesor siempre tendrá mayor importancia para los aprendices que las voces sin cuerpo del cassette. La cualidad/calidad de la voz del profesor es todavía más importante en el nivel de Educación Primaria, cuando la mayoría de los niños de esta edad viven de una manera bastante más auditiva que la que van a vivir cuando se hacen mayores.

A este respecto, en su último libro, A. Maley (2000) escribe:

«A los actores que utilizan sus voces de forma profesional durante bastante menos tiempo que los profesores, se les da un riguroso entrenamiento del uso de la voz, unos tres años o más, y continúan desarro-

⁴ Para más ideas sobre la enseñanza, ver la página : www.hltnmag.co.uk y contactar con el autor en la dirección: mariopilgrims.co.uk.

llando un trabajo de voz sobre una base regular a lo largo de su carrera. Otros usuarios profesionales de la voz, tales como políticos y ejecutivos de los negocios, buscan de forma regular un entrenamiento de la voz (¡y pagan mucho dinero por ello!). Pero los profesores continúan considerando que tienen garantizado su más preciado don: su voz.

Como profesores confiamos en nuestras voces a un nivel prodigioso, durante la gran parte de nuestro tiempo estamos «en escena» en el foro público, con todo lo que supone en términos de esfuerzo y de gasto de energía nerviosa. Sin embargo, a pesar de esta fuerte confianza en nuestras voces, no hay un entrenamiento sistemático para los profesores en el uso efectivo de su voz.»

Así que podemos empezar con un CUESTIONARIO DE VOZ para que reflexionemos sobre nuestra propia relación con nuestra voz.

Hagamos estas preguntas, y cuando escribamos, escuchemos nuestras propias respuestas cuando surjan en nuestra conciencia.:

- ¿Cuántas voces tengo al teléfono?
- ¿Cuántas voces tenía cuando era un niño /a?
- ¿Me gusta más mi voz cuando:
 - canto
 - grito
 - rezó
 - no se me mueven los labios (voz interna)
 - hablo en voz baja
 - en mis sueños?
- ¿Cambia mi voz según mi interlocutor? ¿Algunos ejemplos?
- ¿Cómo cambia mi voz al hablar un lengua extranjera?
- ¿Cuántas voces tengo en la escuela?
- ¿Cuántas voces tengo en el aula? ¿Qué tal mi voz para enseñar la gramática?

Este cuestionario puede ser trabajado por grupos de tres y posteriormente se pasa a responder a las preguntas. Esto es algo bastante íntimo, porque como A. Maley dice:

«De una manera muy simple, nosotros somos nuestras voces. Nuestras impresiones vocales son tan distintivas como, y en gran medida más públicas, nuestras huellas dactilares.»

Después podemos proceder a ver la forma en la que podemos usar nuestra voz para entrar en un estado de empatía con nuestro interlocutor. Los ejercicios sacados de PNL (Programación-Neuro-Lingüística) ayudan rápidamente a introducirnos en la onda de nuestro interlocutor.

2.1. Ejercicio de *tempo* o *velocidad*

Los participantes están en la clase agrupados por parejas y yo cojo a una persona “A” de cada pareja.

La persona A tiene que volver con su compañero y empezar una conversación (3 minutos de interés para ambos). El foco de atención de la persona A va a estar en la velocidad del discurso de su compañero, su *tempo*. Habiéndose dado cuenta de este *tempo*, A va a aproximar su propio *tempo* al de su compañero.

En la retroalimentación después del ejercicio algunas personas dijeron que ellas y sus compañeros tenían el mismo *tempo* natural, así que la actividad era fácil. Otros informaron que era difícil adquirir una velocidad superior con respecto al *tempo* de aquellos compañeros de habla rápida. Otros, tenían la dificultad contraria ... ¿cómo podía alguien hablar tan lentamente?

Cabe señalar que el *tempo* del discurso, con frecuencia, va unido a la velocidad del pensamiento, velocidad de percibir y velocidad de lectura. Las personas «rápidas» puede que encuentren aburrido escuchar a hablantes lentos, mientras que las personas «lentas» encuentran difícil seguirles y procesar los torrentes de emisiones verbales que producen los hablantes rápidos. Así que, marcar el «paso» o ir al mismo *tempo* que el del compañero de discurso es el principal acto de respeto amistoso y normalmente influirá positivamente en la otra persona, en la mejora de nuestro entendimiento mutuo y personal. Para tener éxito, toda comunicación, todo acto de enseñanza presupone un buen entendimiento, un sentimiento de estar a gusto juntos.

2.2. Ejercicio de *tempo* y *volumen*

Se trabaja como el anterior por parejas, pero con nuevos compañeros. De nuevo una persona de cada pareja sale con el profesor. Esta vez su tarea va a ser «marcar» el *tempo* de su compañero, y después centrarse en cómo de alto o tranquilo habla la otra persona, ajustando su propio volumen para que coincida con el de su compañero. La tarea final va a ser reducir de forma muy gradual el propio volumen y observar cómo lo más probable es que su compañero también baje su propio volumen.

Y esto es lo en gran parte sucede. Durante los primeros 90 segundos el volumen de las voces suele estar en un saludable «nivel español» (con hispanohablantes), es decir, bastante alto, y después, de repente, el volumen cae y algunas parejas casi susurran.

Al usar la voz inevitablemente se influye en el estado del corazón y la mente del interlocutor. La mayoría de las veces hacemos esto de forma inconsciente. Hay muchas ocasiones en que en un día de colegio influimos en otras personas, con frecuencia de manera negativa. Al tomar el control de nuestra voz de forma consciente, podemos empezar a influir en las personas de forma realmente positiva, acercándonos más a ellas y a veces suavizando su enfado (ésta es, con frecuencia, la finalidad de marcar el volumen del compañero y después guiarle para un uso más calmado de su voz).

Los ejercicios anteriores de marcar y guiar son realmente útiles al tratar con niños en base de uno a uno, al confrontarse con colegas, incluidos los superiores, y en las sesiones de padre-profesor. Sin embargo, ¿qué hay sobre el uso de la voz al enseñar a toda la clase?

El dictado es un ejercicio lingüísticamente útil con aprendices de niveles superiores de Primaria.

2.3. El *Dictado de muchas voces*

Para demostrar esta técnica, elijo un texto de tres párrafos y dicto el primer párrafo un poco deprisa, quizá demasiado para la comodidad de los es-

critores. De forma predecible se quejan ¡pero yo «brutalmente» mantengo mi alta velocidad de dictado!

Cuando terminamos admito que he ido demasiado rápido, y que pueden comprobar unos con otros en el caso de que se hubieran equivocado en cualquier palabra. ¡El dictar un poco demasiado deprisa provoca distanciarse del «malvado» profesor e incrementa la solidaridad entre los estudiantes!

El segundo párrafo lo dicto en un susurro. Este dictado sin voz hace que los estudiantes se sienten en el borde de sus asientos, escuchando realmente. También hace que oigan ciertos sonidos en inglés que no oyen con frecuencia correctamente, así, oyen las aspiraciones en: *he held his hat in his hand* como distintivo de su tendencia a oír y decir: *je jeld jis jand*, la «j» que se pronuncia como una jota española.

El tercer párrafo transporta al grupo a la iglesia, ¡ya que se lo hago en una versión bastante horrorosa de un canto «llano»! ¡El efecto de susto es digno de ver!

¿Por qué los dictados tiene que ser hechos sólo con una voz que habla de forma «neutra»?

¿Qué hay de estas formas de dictar:

- con una voz alta y quejumbrosa,
- con una voz muy cansada, agotada y exhausta (con un texto brillante y ligero, como *Little Miss Muffet sat on a tuffet*, etc...para que haya un jugoso contraste entre la voz y el contenido),
- con una voz profunda y grave,
- con una voz tartamuda (se puede hacer esto de forma bastante técnica, al elegir tartamudear aquellos sonidos que la clase encuentre difíciles de oír y pronunciar),
- imitando la voz de un personaje de televisión que los niños conocen y que sepamos que les guste;
- con una voz que asusta,
- con una voz como de 7 años, leyendo algo?

La posible lista es interminable.

3. LA DIRECCIONALIDAD DE LA VOZ

El último área que tratamos en esta ocasión es la importancia de la dirección de la voz. La mayoría de los profesores dan sus clases desde la parte de delante de la clase, en su mayoría cuentan las historias desde la parte de delante de la clase.

Y sin embargo, si pensamos en ello:

- ¿Por qué lo hacemos?
- ¿Qué cambia para nosotros, si otra persona nos dice «Buenos Días» desde estas diferentes situaciones:
 - a nuestra espalda
 - delante de nosotros, a nuestra izquierda
 - delante, a la derecha y mirando hacia arriba, hacia nosotros,
 - desde una ventana alta, casi por encima de nuestra cabeza?

La dirección de una voz viene de alterar el impacto emocional del mensaje que se lleva de forma bastante dramática.

Para ilustrar a los profesores de lengua extranjera la importancia de la dirección de la voz, me sitúo detrás del grupo y les pido que se preparen para escuchar una historia, sentados cómodamente y con los ojos cerrados.

Entonces me pongo de pie lo más recto que pueda, con los hombros hacia atrás, y empiezo a narrar la historia con voz alta, regular y a ritmo rápido. Mantengo mi respiración poco profunda. En mi mente intento visualizar la historia según la voy contando, y así utilizo un montón de palabras visuales.

En la retroalimentación después de la narración se pone en evidencia que muchos participantes ven dibujos brillantes en el ojo de su mente, en su mayoría con un color muy vivo, grandes y con mucho movimiento.

El efecto del tono monótono y de alto nivel va a reducir el interés en la voz y dejar espacio para la creación pictórica de los oyentes. El efecto de los oyentes que cierran los ojos va a ayudar a la formación de la imagen en su mente.

Los efectos de la voz que viene de atrás son dobles: primero, esta direccionalidad demanda confianza por parte del oyente y segundo, la voz de detrás puede confundirse con el sentido de sí mismo del oyente y puede no parecer algo tan externo como una voz que viene de delante, como si la narración viniera desde el interior. El tipo de «éxtasis de escucha» es realmente diferente al de una narración desde la parte anterior.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Quiero concluir afirmando a los profesores, a cada profesor, lo siguiente:

¡que vuestras voces siempre producirán un poderoso efecto en los estudiantes; lo han hecho ayer y lo harán mañana!

Muchos de vuestros estudiantes han hecho mímica de vuestra voz perfectamente en el patio de recreo y en la cena con sus familias. Puede que queráis seguir usando la voz simplemente de forma instintiva, o puede que decidáis que realmente queréis montar este poderoso caballo, para hacerlo, haced lo que queráis, para llegar a ser conscientes de su enorme potencial.

¡Divertíos!

BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, J. *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. C.U.P. Cambridge, 2000.

DELLER, S. & RINVOLUCRI, M. *Using the Mother Tongue*. Delta Publishing / English Teaching Professional. London, 2001.

DUFEU, B. *Teaching Myself*. OUP. Oxford, 1994.

MALEY, A. *The Language Teacher's Voice*. Heinemann. London, 2000.

RINVOLUCRI, M. «El ejercicio humanístico». En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. C.U.P. Cambridge, 2000. Págs., 213-228.

RINVOLUCRI, M. *Humanising Your Coursebook..Activities to bring your classroom to life*. Delta Publishing / English Teaching Professional. London, 2002.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el ISFP pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a FP), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color «bermellón Salamanca»

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie «Ciencias» | Color verde |
| • Serie «Humanidades» | Color azul |
| • Serie «Técnicas» | Color naranja |
| • Serie «Principios» | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación, didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, «Aula Permanente», da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color «amarillo oficial»

- | | |
|---|---------------|
| • Serie «Didáctica» | Color azul |
| Dentro de esta serie se publican los cinco Anuarios Europeos "Eulde", revistas de alta investigación en Didáctica de las Matemáticas, de las Lenguas, de las Ciencias Experimentales, de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y de las Expresiones (Plástica, Musical y Corporal). Se publican simultáneamente en castellano, francés, italiano, portugués e inglés. | |
| • Serie «Situación» | Color verde |
| • Serie «Aula Permanente» | Color rojo |
| • Serie «Patrimonio» | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comu-

nidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones:

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.

NORMAS DE EDICIÓN
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete (en un procesador de textos tipo Word).
- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,.. que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán, también, las citas a pie de página.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P):**
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91. 506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares. Teléfono: 91.889.18.50
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/ Alcalá, 36. Madrid
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/ Juan del Rosal s/n. Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

	<u>COLECCIÓN</u>	<u>SERIE</u>
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio.</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos.....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALID@D la Dirección Escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación

<i>Felipe V y el Palacio Real de La Granja</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Patrimonio
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de la nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Lenguas para abrir camino</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La dimensión artística y social de la ciudad</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje...</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN PARA
EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA:
«Lenguas para abrir camino», que se celebró en la Universidad Internacional
Menéndez Pelayo de Santander, en el verano de 2001.



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color "bermellón Salamanca"

<ul style="list-style-type: none"> • Serie "Ciencias" • Serie "Humanidades" • Serie "Técnicas" • Serie "Principios" 	Color verde Color azul Color naranja Color amarillo
---	--

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color "amarillo oficial"

<ul style="list-style-type: none"> • Serie "Didáctica" • Serie "Situación" • Serie "Aula Permanente" • Serie "Patrimonio" 	Color azul Color verde Color rojo Color violeta
---	--

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

